UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

MARIA PEREIRA RODRIGUES

OS GÊNEROS TEXTUAIS NA FORMAÇÃO DO LEITOR: ENFOQUE NAS HABILIDADES DE LEITURA DA PROVA BRASIL

Vitória da Conquista - BA
Fevereiro de 2017

MARIA PEREIRA RODRIGUES

OS GÊNEROS TEXTUAIS NA FORMAÇÃO DO LEITOR: ENFOQUE NAS HABILIDADES DE LEITURA DA PROVA BRASIL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, para obtenção de título de Mestre em Letras.

Área de Concentração: Linguagens e Letramento.

Orientadora: Prof.ª Drª. Maria Aparecida Pacheco Gusmão.

Vitória da Conquista - BA
Fevereiro de 2017

R696g Rodrigues, Maria Pereira.

Os gêneros textuais na formação do leitor: enfoque nas habilidades de leitura da Prova Brasil. / Maria Pereira Rodrigues, 2017.

193f.

Orientador (a): Dra. Maria Aparecida Pacheco Gusmão.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado Profissional em Letras- PROFLETRAS, Vitória da Conquista, 2017.

Inclui referência

1. Gêneros textuais. 2. Habilidades de leitura. 3. Prova Brasil. 4. Língua Portuguesa – Ensino. I. Gusmão, Maria Aparecida Pacheco. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS. III. T.

CDD: 469

Catalogação na fonte: Juliana Teixeira de Assunção- CRB 5/1890

UESB – Campus Vitória da Conquista - BA

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

BANCA EXAMINADORA

Prof.ª Dr.ª Maria Aparecida Pacheco Gusmão (UESB)
(Orientadora)

Prof.ª Dr.ª Cláudia Vivien Carvalho de Oliveira Soares (UESB)
(Membro Titular Externo)

Prof.ª Dr.ª Valquiria Claudete Machado Borba(UNEB)
(Membro Titular Externo)

Vitória da Conquista, BA, 09 de fevereiro de 2017.

Resultado: APROVADO

A Deus, por me permitir alcançar mais um sonho;
Ao meu esposo Manoel, pelo incentivo e compreensão;
Aos meus filhos Luana e Mateus pelo incentivo e por compreender minhas ausências;
A minha orientadora, Maria Aparecida, pelo apoio e pelas palavras de incentivo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por ter me concedido esta oportunidade de conquistar mais uma vitória em minha vida acadêmica;

Aos meus familiares que sempre torceram por mim e me incentivaram na realização dos meus sonhos;

Ao meu esposo Manoel José, meu maior incentivador, pela compreensão, companheirismo e por estar sempre ao meu lado me apoiando;

Aos meus filhos, Luana e Mateus pelos incentivos e por entenderem minhas ausências ao longo dessa etapa;

Ao meu netinho David Henrique, por alegrar a minha vida;

À minha nora Cleide, por ter me auxiliado nos momentos que sempre precisei;

À minha querida orientadora, professora Drª Maria Aparecida Pacheco Gusmão, pela atenção, paciência, competência e sabedoria dedicada a mim para a realização desta pesquisa. Expresso minha gratidão e meu carinho fraterno, acima de tudo por ter acreditado no projeto de pesquisa que deu origem a este trabalho;

As professoras Drª Ana Paula Silva da Conceição e Drª Cláudia Vivien Carvalho de Oliveira Soares, pelas valiosas contribuições que deram na realização da banca de qualificação;

Aos professores do curso de Mestrado, pela compreensão e generosidade e por muitas vezes esclarecerem nossas dúvidas;

À minha irmã, Conceição Rodrigues, pelo seu apoio incondicional;

À direção da escola Municipal Aloysio Short, pelo carinho com que fui recebida;

Ao professor André Avelino, por ter me recebido em sua sala de aula e me apoiado na realização desse trabalho;

Aos alunos participantes dessa pesquisa, pelos momentos agradáveis e enriquecedores, sem eles esse trabalho não seria possível;

Aos amigos que contribuíram na leitura atenta ao meu texto dando-me valiosas contribuições;

Aos colegas do curso de Mestrado, pelos momentos em que compartilhamos experiências, e pelos momentos de descontração;

Aos colegas de trabalho, pela colaboração e generosidade durante minhas ausências;

À CAPES, por contribuir, por meio do incentivo financeiro, para a minha formação dentro do Programa de Mestrado Profissional em letras;
A todos que, direta ou indiretamente, fizeram parte dessa caminhada, meu carinho e agradecimentos!

“[...] o interpretador é parte do enunciado a ser interpretado, do texto (ou melhor, dos enunciados, do diálogo entre estes), entra nele como um novo participante. O encontro dialógico de duas consciências nas ciências humanas. A molduragem do enunciado do outro pelo contexto dialógico”.

Mikhail Bakhtin (2003, p. 329).

RESUMO

Este trabalho constituiu-se a partir da perspectiva de estudar os gêneros textuais como instrumentos de formação do leitor com enfoque nas habilidades de leitura propostas pela Matriz de Referência da Prova Brasil para o 5º ano do Ensino Fundamental. Nesse sentido, foi proposto como objeto de estudo para esta pesquisa as habilidades de leitura recomendadas pelos descritores da Prova Brasil, as quais são avaliadas em textos de diferentes gêneros. Teve-se como objetivo analisar o desempenho dessas habilidades a partir da leitura e interpretação subjacentes a diversos gêneros textuais, considerando as condições de produção e os aspectos linguísticos importantes para a compreensão leitora. Buscou-se compreender melhor como os gêneros textuais podem aproximar o aluno do processo de leitura, desenvolvendo habilidades para interpretar e compreender diferentes textos. Para isso, a pesquisa fundamentou-se nas orientações teóricas de Bakhtin (1996; 2003) sobre os gêneros discursivos de interação, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e Marcuschi (2002; 2008), que acreditam em uma proposta de ensino-aprendizagem organizada a partir dos gêneros textuais, atribuindo à linguagem e à interação a instrumentalização na formação do leitor. E, em outros autores que focalizam a reflexão sobre leitura, bem como documentos oficiais do INEP/MEC que abordam sobre a Prova Brasil. A fundamentação metodológica utilizada é a de base quali-quantitativa com a abordagem da pesquisa-ação defendida por autores como: Thiollent (1992), Ludke e André (1986), e Bortoni-Ricardo (2008). Os dados foram produzidos no contexto de sala de aula, através de uma sequência didática, modelo proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), para trabalhar os gêneros textuais com ênfase nas habilidades de leitura. Para realização da pesquisa selecionou-se os gêneros textuais: conto, fábula, tira, artigo científico e panfleto para desenvolver a sequência didática, e para análise priorizou-se o conto e a tira. O instrumento elaborado para trabalhar a leitura e interpretação dos gêneros textuais na sala de aula foi essencial para explorar as características dos gêneros discursivos, alvo da leitura que mobiliza as habilidades de leitura cobradas pela Prova Brasil. Os resultados sugerem que atividades norteadas pela concepção de gênero, realizadas por meio da sequência didática, podem efetivamente contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura.

Palavras-chave: Habilidades de leitura. Gêneros textuais. Prova Brasil.

ABSTRACT

This work was based on the perspective of studying the textual genres as tools for the reader's training focusing on the reading skills proposed by the Reference Matrix of the Brazil Proof for the 5th year of Elementary School. In this sense, it is proposed as an object of study for this research the reading abilities proposed by the descriptors of Prova Brazil, which are evaluated in texts of different genres. The aim of this study is to analyze the performance of these skills based on the reading and interpretation underlying several textual genres, considering the production conditions and the linguistic aspects important for reading comprehension. It is important to highlight that in this work, we sought to better understand how textual genres can bring the student closer to the reading process and, consequently, to develop abilities to interpret and understand different texts. For this, the research was based on the theoretical orientations of Bakhtin (1996, 2003) on the discursive genres of interaction, Dolz and Shneuwly (2004) and Marchuschi (2002; 2008), who believe in a teaching-learning proposal organized From the textual genres, attributing to language and interaction the instrumentalization in the formation of the reader. And, in other authors that focus on the reflection on reading, as well as official documents of the INEP / MEC that address on the Brazil Proof. The methodological basis used is the qualitative basis with the action-research approach advocated by authors such as Thiollent (1992), Ludke and André (1986), and Bortoni-Ricardo (2008). The data were produced in the classroom context, through a didactic sequence, a model proposed by Dolz and Shneuwly (2004), to work the textual genres with an emphasis on reading skills. For the accomplishment of the research the textual genres were selected: story, fable, strip, scientific article and pamphlet to develop the didactic sequence, and for analysis the tale and the strip were prioritized. The instrument developed to work on reading and interpretation of textual genres in the classroom was essential to explore the characteristics of the discursive genres targeted by reading that mobilizes the reading abilities charged by ProvaBrazil. The results suggest that activities guided by the conception of gender, carried out through the didactic sequence, can effectively contribute to the development of reading skills.

Keywords: Reading skills. Textual genres. Prova Brazil.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Esquema da sequência didática.....61
Figura 2 - Trecho do conto “O carteiro chegou”.....70
Figura 3 - Trecho do conto “O carteiro chegou”.....71
Figura 4 - Tira em quadrinhos.....83
Figura 5 - Produção textual.....85
Figura 6 - Tira em quadrinhos.....88
Figura 7 - Tira em quadrinhos 90
Figura 8 - Tira em quadrinhos.....91
Figura 9 - Tira em quadrinhos.....95
Figura 10 - Tira em quadrinhos.....110
Figura 11 - Tira em quadrinhos.....112
Figura 12 - Tira em quadrinhos.....114
Figura 13 - Tira em quadrinhos.....119

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Contexto de produção em Bakhtin.....35
Quadro 2:Matriz de Referência da Prova Brasil de Língua Portuguesa Para o 5º ano do Ensino Fundamental..... 41
Quadro 3: Níveis de proficiência leitora.....53
Quadro 4: Aspectos Tipológicos.....63
Quadro 5: Módulos e oficinas da sequência didática dos contos.....68
Quadro 6: Módulos e oficinas da sequência didática do gênero tira.....68

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Desempenho das habilidades de leitura nas condições de produção do gênero conto.....74
Tabela 2 - Desempenho das habilidades de leitura nas condições de produção do gênero tira.....87
Tabela 3 - Desempenho das habilidades de leitura nos recursos linguísticos do gênero conto.....100
Tabela 4 - Desempenho das habilidades de leitura nos recursos linguísticos do gênero tira.....109
Tabela 5 - Produção final..... 117

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Aneb: Avaliação Nacional da Educação Básica

Anresc: Avaliação Nacional do Rendimento Escolar

D: Descritores

IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação

SAEB: Sistema de Avaliação da Educação Básica

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....18

2 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA 23
2.1 A LINGUAGEM E SUAS CONCEPÇÕES.....27
2.2 O TEXTO COMO OBJETO DE ENSINO.....29
2.3 HABILIDADES DE LEITURA: UMA CONCEPÇÃO DE INTERAÇÃO 32
2.4 O ENSINO DA LEITURA ATRAVÉS DOS GÊNEROS TEXTUAIS 35
2.4.1 O contexto de produção nos gêneros textuais 35
2.4.2 Análise linguística nos gêneros textuais 36

3 PROVA BRASIL: O QUE DIZ A MATRIZ DE REFERÊNCIA.....39
3.1TÓPICO I – PROCEDIMENTOS DE LEITURA.....42
3.1.1 D1- Localizar informações explícitas em um texto.....43
3.1.2 D3 - Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.....43
3.1.3 D4 - Inferir uma informação implícita em um texto.....44
3.1.4 D6 - Identificar o tema de um texto.....45
3.1.5 D11 - Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.....45

3.2 TÓPICO II – IMPLICAÇÕES DO SUPORTE, DO GÊNERO E/OU DO ENUNCIADOR NA COMPREENSÃO DO TEXTO.....46

3.2.1 D5 - Interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos, etc).....46
3.2.2 D9 - Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.....46

3.3 TÓPICO III – RELAÇÃO ENTRE TEXTOS.....47

3.3.1 D15 - Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que eles foram produzidos e daquelas em que serão recebidos.....48

3.4 TÓPICO IV-COERÊNCIA E COESÃO NO PROCESSAMENTO DO TEXTO.....48

3.4.1 D2 - Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.....48

3.4.2 D7 - Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem narrativa.....49

3.4.3 D8 - Estabelecer a relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.....49

3.4.4 D12 - Estabelecer a relações lógico-discursivas presentes no texto, marcada por conjunções, advérbios, etc.....50

3.5 TÓPICO V – RELAÇÕES ENTRE RECURSOS EXPRESSIVOS E EFEITOS DE SENTIDO.....50

3.5.1 D13 - Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.....50

3.5.2 D14 - Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.....50

3.6 TÓPICO VI – VARIAÇÃO LINGUISTICA.....51

3.6.1 D 10 - Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.....52

3.7 DISTRIBUIÇÃO DE HABILIDADES POR NÍVEL DE PROFICIÊNCA LEITORA DA PROVA BRASIL.....53

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS 56

4.1 MÉTODO DA PESQUISA 56

4.2CONTEXTO DA PESQUISA.....58

4.3 SUJEITOS DA PESQUISA.....58

4.4 INSTRUMENTOS DA PESQUISA.....59

4.5 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA: UM CAMINHO PARA O ENSINO DOS GENÊROS TEXTUAIS 60

4.5.1Instrumento de aplicação da pesquisa em sala de aula: sequência didática 63

5 APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS 67
5.1 APRESENTAÇÕES DA SITUAÇÃO E DIAGNOSTICANDO A APRENDIZAGEM. 69
5.2 ANALISANDO AS HABILIDADES DE LEITURA NAS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO GÊNERO CONTO.....73
5.3 ANALISANDO AS HABILIDADES DE LEITURA NAS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO GÊNERO TIRA.....82
5.4 ANALISANDO AS HABILIDADES DE LEITURA COM ENFOQUE NOS RECURSOS LINGUÍSTICOS NO GÊNERO CONTO.....98
5.5 ANALISANDO AS HABILIDADES DE LEITURA COM ENFOQUE NOS RECURSOS LINGUÍSTICO NO GÊNERO TIRA.....108

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....,.121
REFERÊNCIAS 124
APÊNDICES.....128
ANEXOS 150

1 INTRODUÇÃO

> O aluno passa a ser considerado sujeito ativo que constrói suas habilidades e conhecimentos da linguagem oral e escrita em interação com os outros e com a própria língua, objeto do conhecimento, em determinadas circunstâncias de enunciação e no contexto das práticas discursivas do tempo e espaço em que vive. (SOARES, 2003, p.59).

Esta pesquisa propõe estudar as habilidades de leitura a partir dos gêneros textuais mais estudados no Ensino Fundamental I e que aparecem com maior frequência na Prova Brasil[1].

O interesse pelo estudo dos gêneros textuais surgiu a partir de várias leituras realizadas ao longo de minha formação acadêmica, de modo especial, durante minha experiência como docente no Ensino Fundamental a partir das inquietações em função da avaliação externa – a Prova Brasil.

O surgimento das Avaliações externas, nesse caso, a Prova Brasil, impulsionou-me a rever a realidade do trabalho com a leitura no contexto escolar. Assim, surgiu o interesse por realizar essa pesquisa com o intuito de aprofundar os conhecimentos sobre a proposta de leitura sugerida pela Prova Brasil e, assim, aperfeiçoar minha prática pedagógica.

Nesse contexto, um dos instrumentos utilizados para avaliar o desempenho de leitura a nível nacional em nosso país é a Prova Brasil. De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP (2013), a Prova Brasil possibilita retratar a realidade de cada escola, em cada município, avaliando assim as competências construídas e as habilidades desenvolvidas a fim de detectar as dificuldades de aprendizagem dos alunos. O resultado desta avaliação, como um instrumento cognitivo, é utilizado para ampliar a gama de informações que subsidiarão a implementação das medidas e propostas que venham a auxiliar e superar as deficiências detectadas em cada escola avaliada.

Diante das exigências de um novo modelo de sociedade e de mudanças de paradigmas educacionais, que ao longo do tempo constitui a educação brasileira, surgiu a necessidade de repensar o processo ensino/aprendizagem da leitura no Ensino Fundamental. Cada vez mais, a sociedade exige sujeitos que sejam críticos e reflexivos e a escola precisa proporcionar condições favoráveis para formação

intelectual e social dos indivíduos. Os Parâmetros Curriculares Nacionais propõem que no “[...] processo de ensino e aprendizagem dos diferentes ciclos do ensino fundamental, espera-se que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas” (BRASIL, 1998, p.32).

Ao analisarmos os instrumentos da Prova Brasil, percebemos que se trata de teste com um grande repertório de gêneros textuais em tamanhos, complexidade e temas diferentes que, ao serem lidos e entendidos, atestam o domínio da competência leitora. Essa competência é definida através de uma escala de medida de 0 a 500 pontos apresentadas em 10 níveis que estabelecem as habilidades adquiridas pelos alunos.

Os últimos resultados expressos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP (2013) sobre o nível de proficiência em Língua Portuguesa apresentam um percentual considerável de alunos que estão abaixo do nível 1[1], ou seja, não são capazes de identificar as habilidades de leitura em nível considerado fácil.

Levando em consideração os resultados apresentados pela Prova Brasil, percebe-se a importância de um ensino pautado nos gêneros textuais, por estes se constituírem instrumentos fundamentais na formação do leitor, visto que os resultados indicam que os alunos, de modo geral, precisam desenvolver as competências e habilidades para a compreensão do texto na sua totalidade.

Partindo desse princípio, os resultados apresentados pelas Avaliações Nacionais, especificamente da Prova Brasil vêm mostrando que ao final do Ensino Fundamental I, os alunos ainda apresentam dificuldades referentes à prática de leitura e compreensão textual, ou seja, não adquiriram as competências e habilidades para localizar informações implícitas e até mesmo explícitas, inferir sentido e identificar o tema do texto, entre outras consideradas importantes na interpretação textual.

Conforme o último levantamento do desempenho da Prova Brasil (2013) de algumas Escolas Municipais de Macaúbas, cidade *lócus* dessa pesquisa, apesar dos resultados atingirem as metas projetadas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o desempenho do nível de habilidades não indica um crescimento significativo para a compreensão leitora.

---

[1] O nível 1 e os demais níveis serão detalhados no capítulo 2, na seção distribuição de habilidades do nível de proficiência leitora da Prova Brasil.

Esse fator nos permite levantar a hipótese de que os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental submetidos à Prova Brasil apresentam dificuldades para compreender as habilidades de leitura que são solicitadas pelos descritores exigidos como indicadores de proficiência pelo referido documento. Diante disso, acreditamos que se for viabilizado uma sequência didática com os diferentes gêneros textuais, objetivando uma aprendizagem efetiva dessas habilidades, os resultados possibilitariam o desenvolvimento proficiente da competência leitora e desse modo, atenderiam a proposta da Prova Brasil.

Nesse sentido, objetivamos com base na intervenção pedagógica analisar o desempenho do nível das habilidades de leitura subjacentes a diferentes gêneros textuais, considerando os descritores apresentados pela Matriz de Referência da Prova Brasil, priorizando as condições de produção e os recursos linguísticos relevantes para a interpretação e compreensão leitora.

Partindo do objetivo geral, propusemo-nos a responder o seguinte questionamento:

O que revela os descritores/habilidades de leitura da Prova Brasil sobre o desempenho das competências leitoras dos alunos, considerando as condições de produção e os recursos linguísticos dos gêneros conto e tira?

Para responder a esse questionamento elencamos alguns objetivos específicos, a saber: selecionar questões da Prova Brasil de Língua Portuguesa em diferentes suportes que contemplem os descritores relativos à compreensão / interpretação textual; analisar questões de leitura sugeridas para a Prova Brasil do 5º ano do Ensino Fundamental para constatar quais habilidades e competências leitoras são exigidas do leitor para a compreensão de cada uma delas; aplicar atividades de intervenção para desenvolver as habilidades de leitura em diferentes gêneros textuais; verificar se a sequência didática desenvolvida em sala de aula atende às exigências da leitura da Prova Brasil; analisar os dados observando as habilidades de leitura relacionadas às condições de produção e aos elementos linguísticos relevantes para a compreensão leitora.

Nessa perspectiva, detemo-nos na investigação das características da prática de leitura das questões inerentes à Prova Brasil para o 5º ano do Ensino Fundamental e o desenvolvimento das habilidades de leitura exigidas pela questão de pesquisa, tendo em vista, a sua importância enquanto indicativo de aprendizagem.

Para viabilização desta pesquisa, adotamos como metodologia a pesquisa qualitativa e quantitativa, pautada na pesquisa-ação, por considerar que este procedimento interfere diretamente na qualidade das informações a partir das quais foi possível construir a análise e chegar à compreensão efetiva mais ampla do problema delineado.

Para direcionar este trabalho utilizamos os seguintes instrumentos: gravações de áudios, anotações da participação oral dos alunos e aplicação da “folha tarefa”, a qual é composta por um número considerável de questões oriundas da Prova Brasil, conforme os descritores das habilidades de leitura. Esses instrumentos nos forneceram os dados referentes a estas habilidades e, portanto, o nosso objeto de estudo juntamente com outros dados gerados durante as atividades realizadas na sequência didática que foram desenvolvidas nas etapas do projeto com os gêneros textuais selecionados.

Para conduzir teoricamente esta pesquisa buscamos fundamentação na teoria dialógica do círculo de Bakhtin (1996; 2003), nas discussões sobre gêneros orais e escritos propostas por Dolz e Schneuwly (2004) e também Marcuschi (2002; 2008), nas proposições dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997;1998), nas arguições de Geraldi (1997; 2006) e Travaglia, (2006), sobre o ensino de Língua Portuguesa e na Matriz de Referência da Prova Brasil (2011), entre outras. Como autores da metodologia científica embasamo-nos em Thiollent (1992) e nas abordagens qualitativas de (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), e Bortoni-Ricardo (2008).

A análise descritiva foi feita a partir dos instrumentos usados. Os dados foram analisados e fundamentados teoricamente, para obtermos uma visão da totalidade dos indicadores das habilidades que os alunos já possuíam sobre interpretação dos diversos gêneros textuais discursivos.

Este trabalho encontra-se estruturado em quatro capítulos.

No primeiro capítulo, apresentamos o ensino de Língua Portuguesa sob a perspectiva dialógica; as concepções de linguagem que norteiam o ensino da Língua Portuguesa; as habilidades de leitura na concepção da interação; o estudo do texto como objeto de ensino na perspectiva dialógica de Bakhtin e o ensino da leitura através do gênero textual como atividade discursiva.

No segundo capítulo, abordamos o estudo sobre a Matriz de Referência da Prova Brasil de Língua Portuguesa para o 5º ano do Ensino Fundamental; fizemos

uma reflexão sobre os descritores como requisitos básicos para a compreensão da leitura dos gêneros textuais e mostramos a escala dos níveis de proficiência compostas pelas habilidades exigidas na Prova Brasil.

A metodologia da referida pesquisa é descrita no terceiro capítulo. Neste, procuramos visualizar para o leitor o espaço pedagógico e os sujeitos envolvidos da pesquisa. Também expomos a teoria que fundamenta a proposta de intervenção e apresentamos os instrumentos que foram utilizados na realização do trabalho.

No quarto capítulo, expomos a análise dos dados a partir dos resultados gerados durante a pesquisa.

Por fim, nas considerações finais retomamos os pontos principais da pesquisa e pontuamos constatações.

Ao desenvolver este trabalho, acreditamos que os resultados obtidos com a pesquisa, trarão grandes contribuições para auxiliar a prática pedagógica dos professores de Língua Portuguesa, tendo em vista que os pressupostos teóricos propostos visam uma compreensão do instrumento de avaliação Prova Brasil, permitindo uma reflexão sobre desenvolvimento das habilidades necessárias para o alcance das competências exigidas na educação básica.

Com este estudo, esperamos contribuir com resultados para auxiliar os professores do Ensino Fundamental a compreender o processo de ensino/aprendizagem da leitura e interpretação e o desenvolvimento das habilidades leitoras ancoradas pela diversidade textual.

2 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

> [...] a língua não se transmite [...]. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles mergulham na corrente da comunicação verbal e somente quando isto ocorre é que tomam consciência de si e do mundo que os cerca.
>
> Bakhtin (1996, p. 108).

A partir da década 80, o ensino e aprendizagem da Língua passou a ser visto como um processo contínuo, que desenvolve as habilidades e competências ao longo do ensino básico. Essa mudança de paradigma trouxe uma série de renovações metodológicas. De acordo com Antunes (2003), as instâncias superiores à escola assumiram o discurso de novas concepções teóricas, de onde passam a emergir propostas e práticas. Nessa década, foram desenvolvidas pesquisas que propunham um ensino escolar voltado para uma prática discursiva**,** para as funções sociais da leitura e da escrita.

Com a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), o ensino de Língua Portuguesa ganhou nova proposta para o ensino da língua, "[...] comprometido com a democratização social e cultural" (BRASIL, 1998, p. 19), atribuindo à escola "[...] a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania" (BRASIL, 1998 p. 19).

A partir desse redimensionamento no ensino da Língua Portuguesa houve uma ênfase maior nos estudos dos gêneros textuais e estes influenciaram no ensino da língua no ambiente escolar, pois era perceptível a relevância de se trabalhar a língua em uso conforme orienta os PCN (1997). Essa visão modificou a perspectiva do ensino, surgiram novas situações didáticas importantes para "[...] levar os alunos a pensarem sobre a linguagem para poderem compreendê-la e utilizá-la adequadamente" (BRASIL, 1997 p. 17).

Pensando, sobretudo, no ensino de língua portuguesa e apoiando-se na concepção linguística que privilegia a interação, destacou-se o pensamento de Geraldi ([1984] 2006) sobre essa nova forma de ensinar. Para o autor, havia necessidade de "repensar o ensino de língua portuguesa" e nesse "repensar" estavam contempladas a concepção linguística de base interacionista. De acordo esse autor ([1984] 2006 p. 4):

> [...] repensar o ensino de língua portuguesa era repensar este ensino para lastreá-lo num conjunto de práticas de linguagem em que uma aula puxasse outra aula, que puxa outra aula, que puxaria outra aula, evitando recortes estanques e mostrando que a aprendizagem da linguagem se dá por práticas de linguagem e não por descrições e normatizações sobre a língua.

Partindo dessa visão, para melhor compreensão do ensino e aprendizagem da linguagem destacaremos a seguir os estudos referentes aos modos de como concebê-la no espaço escolar e suas implicações nas práticas pedagógicas.

2.1 A LINGUAGEM E SUAS CONCEPÇÕES

Considerando que a linguagem está presente em nossa vida, e que é através dela que nos constituímos como indivíduos cabem-nos uma reflexão sobre as diferentes concepções que direcionaram e direcionam o ensino. Quando se pensa no ensino da Língua Portuguesa, além da própria concepção de ensino e aprendizagem, a concepção de linguagem é de extrema importância, uma vez que está presente no trabalho docente e funciona como norteador de sua prática pedagógica.

Na década de 60, o foco principal do ensino de Língua Portuguesa estava na gramática prescritiva ou tradicional, visando ao desenvolvimento do raciocínio e atividades de expressão do educando, tendo como concepção a linguagem como expressão do pensamento.

Essa concepção de linguagem tinha como requisito básico o pensamento. Ao conceber a linguagem nessa perspectiva, pensava-se que pessoas que não conseguem se expressar não pensavam, já que a linguagem traduzia a expressão do que se construía no interior da mente. (TRAVAGLIA, 2006). Ainda de acordo com esse autor “[...] sua exteriorização apenas uma tradução. A enunciação é um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece” (TRAVAGLIA 2006, p. 21).

Ainda de acordo com Travaglia (2006), a expressão linguística articulada e organizada é explicada como um ato de criação individual, onde o pensar logicamente resulta na lógica da linguagem. Para isso, deve ser incorporado por regras que situam no domínio da gramática normativa. Pressupõe-se que o indivíduo que organiza

logicamente o seu pensamento fala e escreve bem, prioriza o domínio das normas que compõem a gramática tradicional.

Na década de 1970, surgiu outra concepção de linguagem que passou a incorporar as práticas escolares. A linguagem deixou de ser entendida apenas como a expressão do pensamento para ser vista como um instrumento de comunicação, envolvendo um interlocutor e uma mensagem a ser compreendida. Nessa concepção, a língua era vista fora de seu contexto de utilização, fundamentando-se nos pressupostos do estruturalismo. Era um sistema de códigos que deveria ser aprendido por seus falantes para que houvesse comunicação. Nesse sentido, Travaglia (2006, p. 22) expõe que:

> Nessa concepção a língua é vista como um código, ou seja, como um conjunto de signos que se combinam segundo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor. Esse código deve, portanto, ser dominado pelos falantes para que a comunicação possa ser efetivada. Como o uso do código que é a língua é um ato social, envolvendo consequentemente pelo menos duas pessoas, é necessário que o código seja utilizado de maneira semelhante, preestabelecida, convencionada para que a comunicação aconteça.

Nessa perspectiva, observamos que essa concepção estava intimamente ligada aos elementos comunicativos em que a mensagem é transmitida "[...] em código (codificação) e a remete para o outro através de um canal (ondas sonoras ou luminosas). O outro recebe os sinais codificados e os transforma de novo em mensagem (informações). É a decodificação" (TRAVAGLIA, 2006, p. 22-23). Para esse autor, essa concepção separa o homem do seu contexto social, por se limitar ao estudo do funcionamento interno da língua.

Nas últimas décadas, uma transformação conceitual mudou a visão sobre o ensino da língua, pois o intenso e diversificado volume de informações que circulava na sociedade exigia dos indivíduos a capacidade de ler e interpretar textos de múltiplas linguagens. A linguagem passou a ser entendida como processo de interação, considerando a língua como forma de interação do indivíduo falante com contexto comunicativo em que está inserido. Nessa concepção, segundo Travaglia (2006, p. 23):

> A linguagem é, pois, um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma situação de comunicação e em um contexto sócio histórico e ideológico. Os usuários da língua ou interlocutores interagem enquanto sujeitos que ocupam lugares sociais e "falam" e "ouvem" desses lugares de acordo com

> formações imaginárias (imagens) que a sociedade estabeleceu para tais lugares sociais.

Essa concepção de linguagem como interação teve como precursor Bakhtin (2003, p. 98), ao priorizar que:

> [...] na prática viva da língua, a consciência linguística do locutor e do receptor nada tem a ver com o sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular.

Assim, os interlocutores são vistos como agentes sociais, pois é através da interação verbal que os indivíduos trocam experiências e constroem conhecimentos. Conforme expressa Bakhtin (2003, p. 125):

> A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

Nessa mesma perspectiva, Geraldi (2002, p. 67), abordou a importância da linguagem e a forma de ser concebida no processo de interação, ao ressaltar que:

> Mais do que ver a linguagem como uma capacidade humana de construir sistemas simbólicos, concebe-se a linguagem como uma atividade constitutiva, cujo lócus de realização é a interação verbal. Nesta relacionam-se um eu e um tu e na relação constroem os próprios instrumentos (a língua) que lhes permitem a intercompreensão.

Logo, esta concepção de linguagem prioriza a importância da interação para a significação do mundo, pois a linguagem é social, histórica e coletiva. Implica uma postura de ensinar diferenciada uma vez que situa a linguagem como o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos através da interação.

Ao ressaltar a importância social da linguagem, Bakhtin (1996), a vê como enunciação, como discurso, ou seja, como forma de interlocução, em que aquele que fala ou escreve é um sujeito que, em determinada situação, interage com um interlocutor, levado por um objetivo, uma intenção, uma necessidade de interação. Nesse sentido, Bakhtin (1996, p.99), afirma que:

> Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que precede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém.

> Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro.

Partindo dessa concepção, entendemos que a relação dialógica entre os interlocutores é um aspecto fundamental para a efetivação comunicativa dos discursos, e especialmente, para a concretização dos processos de compreensão.

É sob essa visão dialógica da linguagem enquanto processo de interação que pretendemos desenvolver a temática proposta nessa pesquisa, de modo, a compreender os requisitos básicos para o desempenho da competência leitora a partir da leitura ancorada pela diversidade textual. Nessa perspectiva, tomamos o texto como objeto primordial para o ensino e aprendizagem da leitura e interpretação, como descrevemos a seguir.

2.2 O TEXTO COMO OBJETO DE ENSINO

O texto como unidade básica do ensino e aprendizagem da leitura deve ser considerado não apenas como ponto de partida e de chegada, mas principalmente como um processo, como um trabalho que deve ser explorado, exposto, valorizado e vinculado aos usos sociais, pois é através do texto que o usuário da língua desenvolve a sua capacidade de organizar o pensamento/conhecimento e de transmitir ideias, informações, opiniões em diferentes situações comunicativas.

De acordo com Geraldi (2002 p. 167) “[...] o texto é, pois o lugar onde o encontro se dá. Sua materialidade se constrói nos encontros concretos de cada leitura”. Sendo necessário considerar as condições de produção que o texto exige: “[...] o que dizer, com que intenção, para quem dizer como dizer, com que finalidade”, pois é o texto que vai orientar o trabalho com a linguagem na sala de aula. (GERALDI, 2002 p. 167).

Koch & Elias (2014, p. 57 - 58), afirmam que: “[...] o sentido do texto é construído na interação sujeitos-texto”. As autoras consideram que:

> [...] para a produção de sentido, necessário se faz levar em conta o contexto**.** A produção de sentido realiza-se à medida que o leitor considera aspectos textuais que dizem respeito ao conhecimento da língua, do mundo, da situação comunicativa, enfim.

O texto, neste sentido, faz a mediação para a comunicação ou interação entre dois contextos: o do autor e o do leitor. É neste sentido que autor e leitor interagem atribuindo significados ao texto. Como afirma Koch (2003. p.17).

> O sentido de um texto é, portanto, construído na interpretação texto-sujeito (ou texto-co-enunciadores) e não algo que preexista a essa interação. Também a coerência deixa de ser vista como mera propriedade ou qualidade do texto, passando a dizer respeito ao modo como os elementos presentes na superfície textual aliados a todos os elementos do contexto socioeconômico mobilizados na interlocução, veem a construção, em virtude de uma configuração vinculadora de sentidos.

É nessa perspectiva, que o professor tem um papel importante fornecendo pistas que ajudarão a desvendar o enigma da leitura, fatores importantes, fazendo questionamentos que levem à reflexão e, principalmente, deixando os alunos se manifestarem, apresentarem seus pontos de vista ajudando-os a seguir o percurso que os levarão ao sentido do texto.

Por um longo tempo, o estudo do texto em sala de aula fez parte de atividades rotineiras, quase que exclusivamente para trabalhar os aspectos gramaticais, em sua maioria com exercícios mecânicos e desinteressantes, apresentando questionários com perguntas e respostas óbvias, para encontrar a ideia central do texto e outros aspectos que não priorizavam o aluno, nem uma análise discursiva do mesmo. Dessa forma, os textos eram utilizados como pretexto para o exercício de metalinguagem, ou reprodução da fala do autor, desconsiderando os meios essenciais para desenvolverem um diálogo possível entre os interlocutores, conforme afirma Coracini (2002, p. 18).

> O texto é, na maioria das vezes, usado como pretexto para o estudo de gramática, do vocabulário ou de outro aspecto da linguagem que o professor reputa como importante ensinar. Assim, o texto perde a sua função essencial de provocar efeitos de sentido no leitor-aluno, para ser apenas o lugar de reconhecimento de unidades e estruturas linguísticas cuja funcionalidade parece prescindir dos sujeitos.

Nessa perspectiva, ao refletir sobre o ensino de leitura nas escolas Lajolo (1998), esclarece que muitas vezes o texto tem servido como pretexto para a inculcação de regras gramaticais, valores patrioteiros, dogmas comportamentais, bem como para a memorização de listas de vocabulário de informações convergentes contidas nos textos e obtidas, segundo perguntas fechadas e questionários duvidosos. Além disso, esse tipo de leitura contribui para a formação de um “leitor” alienado e

passivo vazio de reflexão e criticidade. A autora ainda afirma que o texto é um ponto de encontro entre o escritor e o leitor (1998, p.52):

> O texto não é pretexto para nada. Ou melhor, não deve ser. Um texto existe apenas na medida em que se constitui como ponto de encontro entre dois sujeitos: o que escreve e o que lê; escritor e leitor, reunidos pelo ato radicalmente solitário da leitura, contrapartida do igualmente solitário ato da escritura.

Diante dessas considerações, é importante que a leitura trabalhada na escola não se restrinja a um instrumento de aquisição do código, de forma mecanizada, mas de forma que o indivíduo possa tê-la como uma ferramenta que o capacite a analisar as questões implícitas e explícitas de seu cotidiano de forma consciente.

Nesse sentido, a leitura constitui um aspecto social importante, visto que, a competência leitora é a condição primordial para que o indivíduo consiga se estabelecer de forma ativa na sociedade. Considerando ainda que a aprendizagem da leitura propicie a formação integral do indivíduo, pois, “[...] aprender a ler, significa também aprender a ler o mundo, dar sentido a ele e a nós próprios, o que, mal ou bem, fazemos sem ser ensinado” (MARTINS 1994, p.19). Desse modo, entende-se o processo de leitura como uma prática social, que está relacionada tanto com as necessidades dos indivíduos quanto à vida em sociedade.

2.3 HABILIDADES DE LEITURA: UMA CONCEPÇÃO DE INTERAÇÃO

A leitura enquanto atividade da linguagem interativa é uma prática social, que se estabelece no encontro de sujeitos capazes de interagir com o mundo e nele atuar como cidadãos, a fim de compreender a realidade em que estão inseridos. Essa concepção de leitura vai além da decodificação de signos linguísticos, que funcionavam apenas para gerar automatismos. Conforme afirma Kleiman (1999, p. 83), “[...] as práticas de leitura como decodificação não modificam em nada a visão de mundo do leitor, pois se trata apenas de automatismos de identificação e pareamento das palavras do texto com as palavras idênticas em uma pergunta ou comentário".

De acordo com Cagliari (2009), a atividade fundamental desenvolvida pela escola para a formação dos alunos é a leitura. Sendo assim, acredita-se que a leitura é considerada uma prática indispensável no processo de ensino-aprendizagem porque favorece o desenvolvimento das habilidades cognitivas, ao mesmo tempo,

oportuniza e desperta o interesse pela busca de conhecimento. Na verdade, o aluno compreende não apenas o contexto escolar, mas o contexto de sua própria vida e do mundo que o cerca.

Nesse sentido, ser um leitor competente é ser capaz de mobilizar conjuntos de habilidades para produzir sentidos dos textos que estão presentes no cotidiano. Por isso, as habilidades que se deve ter de leitura não é somente decodificar, é muito mais que isso, a boa leitura deve incluir além do processo de decodificação, outras etapas como: compreensão, interpretação e retenção.

Segundo Solé (1998), o ensino da leitura e da escrita no Ensino Fundamental ainda continua restrito ao domínio da habilidade de decodificação, quando explorado um pouco mais, observamos a compreensão de textos mediante atividades de perguntas e respostas sobre questões pontuais nos textos lidos. A autora ainda argumenta que grande parte do tempo o trabalho em sala é destinado ao ensino da metalinguagem em que se situam algumas atividades de leitura, porém insuficientes para a construção da compreensão leitora.

Para Solé (1998), as atividades de perguntas e respostas são tidas por muitos professores como atividades de compreensão, no entanto, essas atividades de extração de informações pontuais de um texto não podem ser compreendidas como atividade de *compreensão leitora,* mas de *avaliação da compreensão leitora.* Isto é, o que se pode conseguir por meio dessas atividades é saber se o aluno compreendeu o texto. Por conseguinte, não significa dizer que esse é um processo de construção da compreensão leitora, já que se volta para o produto e não para o processo. A autora sugere algumas intervenções destinadas a fomentar estratégias de compreensão: “[...] ativar os conhecimentos prévios relevantes, estabelecer objetivos de leitura, esclarecer dúvidas, prever, estabelecer inferências, autoquestionar, resumir, sintetizar” (SOLÉ, 1998, p.36).

A compreensão ocorre quando o leitor capta do texto a temática e as ideias principais. KLeiman (2000) salienta que o conhecimento linguístico faz parte do conhecimento prévio, sem o qual a compreensão não é possível, como o conhecimento textual (narrativa, expositiva, descritiva), que também desempenha um papel fundamental na compreensão de textos, pois quanto maior for o entendimento do leitor sobre este aspecto, mais fácil será a sua compreensão.

De acordo com Bakhtin (1996), só existe compreensão da língua dentro do contexto real de enunciação, é nesse contexto que se torna possível à concretização da palavra. O sentido é determinado pelo contexto, havendo tantas significações possíveis quantos forem os contextos possíveis. “O essencial na tarefa de decodificação não consiste em reconhecer a forma utilizada, mas compreendê-la num contexto concreto preciso, compreender sua significação numa enunciação particular” (BAKHTIN, 1996, p.85).

A interpretação é o momento em que o aluno faz julgamentos sobre o que lê, nessa etapa, ele já pode e deve interpretar os acontecimentos que estão implícitos no texto, se não o compreendeu, não conseguirá interpretar os sentidos do texto que não estão explicitados. “Interpretar, pois, não é apreender, mas atribuir sentidos” (ORLANDI, 2001, p.68).

A retenção é a capacidade de absorver as informações desenvolvidas nas etapas anteriores e aplicá-las em outros contextos refletindo sobre a importância do que foi lido, aprendendo com isso a fazer suas próprias análises críticas.

Sobre isso, Kleiman (2000, p.11) afirma que “[...] consideramos que esta dimensão, quando está sob o controle e reflexão consciente do leitor, torna esse sujeito na interação não apenas um leitor proficiente, mas também, muito mais importante, um leitor crítico”.

Nesse sentido, é preciso desenvolver as habilidades de leitura nos alunos, desde o início do ensino fundamental, oferecendo condições de aprendizagem, que visam a aquisição de conhecimentos necessários para utilizar as atividades discursivas adequadas às diversas situações sociais. Conforme aponta os PCN (BRASIL, 1998, p. 32):

> No processo de ensino-aprendizagem dos diferentes ciclos do ensino fundamental, espera-se que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania.

Sendo assim, para a compreensão de um texto, faz-se necessário que o aluno utilize o conhecimento adquirido durante toda a vida. Esse conhecimento permite que o leitor busque na memória informações referente ao assunto em que está presente no texto. Conforme ressalta Kleiman (1999 p.26-27):

> O mero passar de olhos pela linha não é leitura, pois a leitura implica uma atividade de procura pelo leitor, no seu passado de lembranças e conhecimentos, daqueles que são relevantes à compreensão de um texto que fornece pistas e sugere caminhos, mas que certamente não explicita tudo o que seria possível explicitar.

Partindo dessa afirmativa, cabe à escola formar leitores que saibam selecionar textos de acordo com suas necessidades, que compreendam o que está escrito e também o que está implícito, que sejam capazes de dar legitimidade à sua leitura por meio de pistas discursivas deixadas pelo produtor do texto. Para isso, é necessário que o aluno esteja envolvido constantemente com uma diversidade de textos que circulam socialmente e reconheça o objetivo que perpassa cada um. Dessa forma, a leitura passará a ter significado e se constituirá em objeto de aprendizagem, como veremos no tópico a seguir.

2.4 O ENSINO DA LEITURA ATRAVÉS DOS GÊNEROS TEXTUAIS

Tendo em vista as características e funcionalidade dos textos é necessário ressaltar a importância do trabalho pedagógico baseado nos gêneros textuais como forma de aproximação da realidade. Dessa forma, é relevante que a escola disponibilize para seus discentes a vasta quantidade de suportes textuais, desde os mais variados tipos de livros, inclusive os didáticos, enciclopédias, dicionário até outros como jornais, revistas, placas, catálogos, agendas, cartazes, da internet, hipertextos, etc., que trazem a diversidade de gêneros textuais e, consequentemente, o contato do aluno com o mundo letrado.

Partindo desse princípio, discutiremos a ideia de Bakhtin (2003) que dá início aos estudos sobre os gêneros de discurso, ressaltando, que todas as atividades humanas estão relacionadas à utilização da língua e que, portanto, não é de admirar que tenhamos tanta diversidade nesse uso e uma imensa variedade de gêneros que se configuram incalculáveis. Também observa que toda essa atividade se concretiza "[...] em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou outra esfera da atividade humana" (BAKHTIN, 2003, p. 279).

De acordo com Marcuschi (2008, p. 35) os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. "[...] Os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia".

Seguindo esse pensamento, pode-se dizer que toda comunicação ocorre por meio de gêneros textuais. Segundo Marcuschi (2008, p.35).

> [...] o trabalho com gêneros textuais é uma extraordinária oportunidade de se lidar com a língua em seus diversos usos autênticos no dia-a-dia. Pois nada do que fazermos linguisticamente estará fora de ser feito em algum gênero. Assim, tudo o que fizermos linguisticamente pode ser tratado em um ou outro gênero. E há muitos gêneros produzidos de maneira sistemática e com grande incidência na vida diária, merecedores de nossa atenção. Inclusive e talvez de maneira fundamental, os que aparecem nas mídias hoje existentes, sem excluir a mídia virtual, tão conhecida dos internautas ou navegadores da internet.

Devido tamanha importância na formação do leitor, os PCN (BRASIL, 1998), propõem que no ensino de língua portuguesa estejam presentes os gêneros textuais, de maneira que seja:

> [...] necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. A compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino. É preciso abandonar a crença na existência de um gênero prototípico que permitiria ensinar todos os gêneros em circulação social (BRASIL, 1998, p.23, 24).

Nesse sentido, os PCN de Língua Portuguesa (1998) indicam a utilização dos gêneros textuais como objeto de ensino para a prática de leitura e produção, sugerem o lugar do texto oral e escrito como a concretização de um gênero, e, por isso, acredita-se que os gêneros são importantes mediadores no processo de ensino aprendizagem da Língua Portuguesa. Do ponto de vista do uso e da aprendizagem, o gênero pode, assim, ser considerado um *megainstrumento* que fornece um suporte para a atividade, nas situações de comunicação, e uma referência para a aprendizagem, Dolz e Schneuwly (2004).

Para desenvolver o trabalho pedagógico nessa perspectiva, o professor precisa mobilizar os alunos no processo, traçar estratégias de ensino que os levem ao desenvolvimento das habilidades necessárias para compreender e fazer uso destas em diversas circunstâncias do cotidiano.

Dolz e Schneuwly (2004) acreditam que é por meio dos textos que o ensino da Língua Portuguesa deve ser feito, por isso, sugerem que o trabalho seja pautado nos

diferentes gêneros textuais, sejam eles orais ou escritos. De acordo com os autores, os gêneros são formas de funcionamento da língua e linguagem, sendo criados conforme as diferentes esferas da sociedade em que o indivíduo circula. Eles são produtos sociais bastante heterogêneos, o que possibilita infinitas construções durante a comunicação.

Dessa forma, existem gêneros e estilos que são típicos de cada esfera de comunicação, como afirma Bakhtin (1996, p.284).

> Cada esfera conhece seus gêneros, apropriados à sua especificidade, aos quais correspondem determinados estilos. Uma dada função (científica, técnica, ideológica, oficial, cotidiana) e dadas condições, específicas para cada uma das esferas da comunicação verbal, geram um dado gênero, ou seja, um dado tipo de enunciado, relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico. O estilo é indissociavelmente vinculado a unidades temáticas determinadas e, o que é particularmente importante, a unidades composicionais: tipo de estruturação e de conclusão de um todo, tipo de relação entre o locutor e os outros parceiros da comunicação verbal (relação com o ouvinte, ou com o leitor, com o interlocutor, com o discurso do outro, etc.

Atualmente, em função dos crescentes avanços tecnológicos e culturais, que cada vez mais contribuem para o surgimento de uma infinidade de novos gêneros, as propostas de ensino mais recentes enfatizam, como já mencionado anteriormente, a necessidade de levar para a escola e explorar didaticamente a grande diversidade de gêneros textuais que transitam na nossa sociedade e suas características.

As diversas esferas da atividade humana comportam as mais diferentes formas comunicativas, estas, por sua vez, expandem-se e transformam-se, num processo contínuo. Conforme argumenta Bakhtin (1996, p. 248).

> [...] a riqueza e diversidade dos gêneros discursivos é imensa, porque as possibilidades da atividade humana são inesgotáveis e porque em cada esfera da práxis existe todo um repertório de gêneros discursivos que se diferencia e cresce à medida que se desenvolve e se complexifica a própria esfera.

Assim, cada indivíduo, por meio da relação com a diversidade de textos, torna-se cada vez mais apto a participar dos espaços discursivos em que está inserido, compreendendo melhor as situações comunicativas.

Dessa forma, o trabalho com gêneros textuais proporciona ao educando reflexões, discussões, aprendizados e a utilização mais ativa e adequada do mundo da escrita, não só no contexto escolar, mas em todos os contextos socioculturais.

Para tanto, torna-se importante a constante busca pelo professor de atualização teórica e prática, que, por sua vez, enriquecerá sua atuação docente e, dessa forma, esteja atento ao que acontece na sociedade e à sua volta, às suas experiências e às dos alunos para partilhar com eles sobre os gêneros que estão sendo utilizados nos mais variados contextos, sobre os propósitos comunicativos que os movem e os efeitos pretendidos em cada situação particular.

2.4.1 O contexto de produção nos gêneros textuais

Para entender o contexto de produção de uma ação de linguagem, é necessário inicialmente, que nos reportemos teoricamente a Bakthin, para o qual a linguagem é vista como forma de interação social.

De acordo com Bakhtin (2003), a linguagem está exclusivamente envolvida com a atuação humana. E essa linguagem efetiva-se em forma de enunciados (orais ou escritos). Para o autor, esses enunciados estão ligados por algumas condições específicas: “conteúdo temático” (assunto), “estilo da linguagem” (seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua) e por sua “construção composicional” (estrutura formal dos textos pertencentes ao gênero). Todos esses três elementos estão, ligados e são determinados pelo campo da comunicação que define o gênero.

Embora maleável, cada gênero apresenta uma estrutura específica que o caracteriza de acordo com a produção, recepção, o texto e o contexto em que se encontra.

Dessa forma, resumidamente, as categorias bakthinianas do contexto de produção poderiam ser elencadas:

Quadro 1 - Contexto de produção em Bakhtin

1. Parceiros da interação = locutor e destinatário 2. Objetivo da interação, querer-dizer do locutor 3. A esfera onde ocorrerá a interação, que delimita o contexto da situação, com suas marcas ideológicas, sociais e culturais 4. O tema 5. O gênero escolhido (e suas formas realizáveis).

Fonte: *Condições de produção com base em Bakthin (2003).*

Para Bakhtin (2003, p. 281) nas condições de produção dos enunciados inserem as intenções comunicativas e as necessidades sociointerativas dos sujeitos nas

esferas de atividade, em que o papel e o lugar de cada sujeito são determinados socialmente.

Bakhtin (2003) sublinha o percurso do social para o individual, enfatizando, de forma mais específica, o caráter dialógico de toda enunciação. Isso significa que não existe enunciado isolado, fora de um contexto de produção, mas que todo enunciado pressupõe aqueles que o antecederam e todos os que os sucederão. Bakhtin (2003, p.298) ainda afirma que: "[...] o enunciado é um elo da cadeia da comunicação verbal", o que implica na incorporação e no encontro de vozes em um espaço e um tempo sócio histórico específico. Será, assim, a alternância dos sujeitos falantes que comporão o contexto do enunciado, que, em Bakthin, é visto como enunciado concreto, histórico e social.

Assumindo tal perspectiva de "estabilização" da teoria bakhtiniana, autores como Marcuschi (2008, p. 162) reconhecem que, uma vez constituídos como formas estáveis, dialeticamente os gêneros exercem certo efeito "normativo" (uma coerção social) sobre as interações verbais. Afinal, para o falante, eles funcionam como modelos ou "índices sociais" na construção do enunciado. De acordo com Marcuschi (2008, p. 162)

> Desde que nos constituímos como seres sociais, nos achamos envolvidos numa máquina sociodiscursiva e os gêneros são um dos instrumentos mais poderosos dessa máquina, sendo que o domínio dos mesmos depende em grande parte de nossa inserção social e de nosso poder social.

Sendo assim, pode-se dizer, segundo Marcuschi (2008, p. 161), que os gêneros textuais são atividades discursivas socialmente estabilizadas que se prestam aos mais variados tipos de controle social e até mesmo ao exercício de poder. Nesse sentido, correspondem a uma forma de inserção, ação e poder social na linguagem cotidiana.

2.4.2 Análise linguística nos gêneros textuais

Ao falar sobre a linguagem sob a perspectiva de interação, significa realizar-se uma atividade de natureza reflexiva da língua, portanto, uma atividade de análise linguística.

De acordo com Bakhtin (2003, p. 95), entende-se como sistema linguístico o resultado de uma "[...] reflexão sobre a língua, reflexão que não procede da

consciência do locutor nativo e que não serve aos propósitos imediatos da comunicação". Para o autor, o locutor necessita e faz uso da língua para satisfazer as suas necessidades enunciativas concretas, ou seja, "[...] para o locutor, a construção da língua está orientada no sentido da enunciação da fala". De acordo com Bakhtin (2003, p. 282-283):

> A língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciações concretas [enunciados concretos] que nós mesmos ouvimos e nós mesmos produzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam [...] As formas da língua e as formas típicas dos enunciados, e, os gêneros do discurso, chegam à nossa experiência e a nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculados.

A afirmação de Bakhtin deixa claro que a maneira mais eficaz de se aprender o sistema de uma língua é por meio do uso dos gêneros discursivos (orais e escritos), isto é, a compreensão da natureza das unidades da língua se dá em situações reais de comunicação, partindo de condições sociais específicas.

Muitos estudos foram feitos acerca do ensino de Língua Portuguesa observando a leitura, a produção escrita e oral e a estrutura e o funcionamento da língua nessas últimas décadas. Esses estudos, na intenção de ampliar os letramentos dos alunos, propõem a prática de análise linguística, que os levam a refletir sobre o uso e funcionamento da língua.

O primeiro autor que discutiu sobre a análise linguística foi Geraldi, em seu livro "O texto na sala de aula". Ele propôs uma nova prática pedagógica, na qual o ensino de língua portuguesa deveria centrar-se em três práticas: a) Prática da leitura de textos; b) Prática da produção de textos; c) Prática da análise linguística. Dessa forma, Geraldi (2002, p.77) afirma que:

> Estas práticas, integradas no processo de ensino-aprendizagem, têm dois objetivos interligados: a) tentar ultrapassar, apesar dos limites da escola, a artificialidade que se institui na sala de aula quanto ao uso da linguagem; b) possibilitar, pelo uso não artificial da linguagem, o domínio efetivo da língua padrão em suas modalidades oral e escrita.

Ainda segundo Geraldi (2002), no ambiente escolar, institui-se uma atividade linguística artificial que dificulta o ensino de língua portuguesa. Considera que não se faz análise linguística, aplicam-se a dados análises pré-existentes. Desse modo, Geraldi (2002), ao perceber essa artificialidade do ensino, apresenta essa proposta de incorporar às aulas de português a prática de análise linguística interligada com as

práticas de leitura e produção textual. Sendo assim, podemos dizer que esse autor propôs práticas do uso efetivo da língua transferidas para as atividades de leitura, produção textual e análise linguística.

Geraldi (2006) percebe-se uma inovação quanto ao conceito de análise linguística e, nesse momento, a análise linguística passa a ser vista como uma proposta metodológica para o ensino de língua portuguesa que se baseia em dois tipos de reflexão: epilinguagem, que diz respeito à reflexão sobre os usos linguísticos, e a metalinguagem, que está associada às definições, classificações dos fenômenos linguísticos.

O autor considera que as atividades epilinguísticas refletem sobre a linguagem, e, assim, “[...] toda a reflexão sobre diferentes formas de dizer são atividades epilinguísticas e, portanto, 'análises linguísticas' tão importante quanto outras mais pontuais” (GERALDI, 2006, p.190). Esse autor defende que as atividades epilinguísticas antecedam as atividades metalinguísticas, no processo de reflexão que toma a língua como objeto.

Essa temática também é proposta pelos PCN (1998, p 78), no eixo da reflexão que envolve as práticas de *análise linguística*. Esta “não é uma nova denominação para o ensino de gramática”, pois, uma vez que toma o texto como unidade de ensino, além dos aspectos ortográficos e sintáticos a serem considerados, considera também os aspectos semânticos e pragmáticos que enquadram o texto em determinado gênero discursivo/ textual. Dessa forma, os referenciais assumem uma perspectiva contrária à tradição gramatical, que analisa unidades menores como fonemas, classes de palavras, frases, raramente chega ao texto e reproduz a “clássica metodologia de definição, classificação e exercitação” (PCN, 1998, p. 29).

Sendo assim, a atividade de análise linguística teria como ponto de partida o uso da língua, enfocando aspectos linguísticos e discursivos desse uso, para, em seguida, permitir o retorno, com conhecimentos ampliados, às práticas linguísticas de leitura e escrita. É importante observar que a prática de análise linguística ao ser aplicada simultaneamente à leitura, ajudaria na apreciação e compreensão dos muitos efeitos de sentido presentes no texto.

3 PROVA BRASIL: O QUE DIZ A MATRIZ DE REFERÊNCIA

A Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil, é uma avaliação para diagnóstico em larga escala, desenvolvida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC). Essa avaliação foi idealizada para atender a demanda dos gestores públicos, educadores, pesquisadores e da sociedade em geral, a fim de adquirir informações sobre o ensino oferecido em cada município e escola.

De acordo com Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, as discussões iniciais sobre a importância de se implantar um sistema de avaliação em larga escala, no Brasil, aconteceram nos anos de 1985 e 1986. Em 1997, foram desenvolvidas as Matrizes de Referência com a descrição das competências e habilidades que os alunos deveriam dominar em cada série avaliada, permitindo uma maior precisão técnica tanto na construção dos itens do teste, como na análise dos resultados da avaliação.

Em 2005, foi realizado pela primeira vez um processo de avaliação, de natureza quase censitária, o que permitiria a divulgação dos resultados por municípios e por escolas, ampliando as possibilidades de análise dos resultados dessa avaliação.

A Prova Brasil é um instrumento que avalia competências construídas e habilidades desenvolvidas e detectam dificuldades de aprendizagem (BRASIL, 2011). As provas abordam os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática e são avaliadas por meio de habilidades, além de questionários socioeconômicos, que fornecem informações sobre fatores de contexto que os alunos estão inseridos e que podem estar associados ao desempenho escolar.

Esses instrumentos, destinados aos alunos participantes e à comunidade escolar, têm como objetivo avaliar o desempenho das escolas públicas em relação à competência leitora e interpretativa dos alunos como também auxiliar os governantes nas decisões e no direcionamento de recursos técnicos e financeiros.

Ainda de acordo com o PDE, a prova é aplicada somente a estudantes de 5º e 9º anos de escolas da rede pública de ensino com mais de 20 estudantes matriculados por ano alvo da avaliação. Tem como prioridade evidenciar os resultados de cada unidade escolar da rede pública de ensino, com os objetivos de: contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, redução de desigualdades e democratização da

gestão do ensino público; buscar o desenvolvimento de uma cultura avaliativa que estimule o controle social sobre os processos e resultados do ensino (BRASIL, 2011).

Por se tratar de uma avaliação nacional, a Prova Brasil expande o alcance dos resultados oferecidos pela Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), apresentando médias de desempenho para o Brasil, regiões e unidades da Federação, para cada um dos municípios e para as escolas participantes.

A Matriz de Referência da Prova Brasil estabelece as habilidades para as Provas de Língua Portuguesa e Matemática para o 5º e 9º anos. As capacidades são apresentadas nas provas por meio de descritores, os quais o aluno precisa dominar, através da leitura para interpretar as habilidades exigidas por cada descritor.

De acordo com a Matriz de Referência (2011), o descritor é uma associação entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelo aluno, que traduzem certas competências e habilidades. Os descritores indicam habilidades gerais que se esperam dos alunos, como também, constituem a referência para seleção dos itens que devem compor uma prova de avaliação.

A Matriz de Referência é um parâmetro que informa as competências e habilidades esperadas dos alunos aos finais de cada ciclo. Ela tem como referência os PCN (BRASIL, 1997) e os currículos propostos pelas secretarias estaduais de educação e de algumas redes municipais e ainda consulta livros didáticos para os anos em questão.

A Matriz de Referência de Língua Portuguesa da Prova Brasil está organizada em seis tópicos, os quais estão relacionados com as habilidades solicitadas dos estudantes em cada questão denominada item, cada tópico é composto pelo conjunto dos descritores. Como veremos na sequência.

Conforme apresenta a Matriz de Referência de Língua Portuguesa os seis tópicos estão distribuídos da seguinte maneira: I-procedimentos de leitura; II-Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto; III- Relação entre Textos; IV- Coerência e Coesão no Processamento do Texto; V-Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido e VI- Variação Linguística.

Estruturalmente, a Matriz está dividida em duas dimensões: uma denominada Objeto do Conhecimento, em que são listados os seis tópicos; e outra denominada Competência, com descritores que indicam habilidades a serem avaliadas em cada tópico. Para o 5º ano do Ensino Fundamental, são contemplados 15 descritores em

ordem crescente de aprofundamento e/ou ampliação de conteúdo ou das habilidades exigidas (BRASIL, 2011). Como veremos o quadro a seguir:

Quadro 2 - Matriz de Referência da Prova Brasil para o 5º ano

Descritores	**Tópico I - Procedimentos de Leitura**
D1	Localizar informações explícitas em um texto.
D3	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
D4	Inferir uma informação implícita em um texto.
D6	Identificar o tema de um texto.
D11	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
Descritores	**Tópico II - Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto**
D5	Interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos, etc).
D9	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
Descritores	**Tópico III - Relação entre Textos**
D15	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que eles foram produzidos e daquelas em que serão recebidos.
Descritores	**Tópico IV - Coerência e Coesão no Processamento do Texto**
D2	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
D7	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
D8	Estabelecer a relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.
D12	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.

Descritores	Tópico V - Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido
D13	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
D14	Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
Descritores	**Tópico – VI Variação linguística**
D10	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Fonte: Matriz de Referência da Prova Brasil – PDE: Prova Brasil (2011).

Para melhor esclarecimento sobre os tópicos e descritores apresentados, passaremos a descrevê-los em subseções a seguir:

3.1TÓPICO I – PROCEDIMENTOS DE LEITURA

O tópico I refere-se aos procedimentos de leitura, e apresenta cinco descritores os quais abordam as competências básicas para leitura. Assim, as atividades devem ser encaminhadas para ajudar o aluno a desenvolver habilidades simples como localizar uma informação explícita no próprio texto e habilidades mais complexas, como inferir o tema, as informações ou sentido de uma palavra que está implícita no texto, ou seja, que o extrapola. Além disso, nas atividades, é preciso mostrar o caminho para criança distinguir o que é um fato da interpretação dada a esse mesmo fato pelo autor, narrador ou personagem do texto.

É importante reconhecer que esses são os primeiros passos para uma leitura competente e crítica, além de subsidiar as habilidades dos demais tópicos, por isso deve ser intencionalmente dado um tempo maior no início do ensino. Para o trabalho com esse tópico, poderão ser utilizados gêneros textuais como: contos; fábulas; poemas; informativos; jornalísticos; receitas; bulas de remédios; entre tantos outros. Por essa razão, a utilização de diversos gêneros textuais se faz necessário para o ensino da leitura visando ao desenvolvimento da competência leitora do educando. Este raciocínio é embasado na Matriz de Referência de Língua Portuguesa da Prova Brasil (BRASIL, 2011, p. 25).

> Os diferentes gêneros requerem capacidades linguísticas distintas. Sendo assim, a competência leitora do sujeito também é definida pela sua maestria

> em mobilizar as habilidades requeridas pelos diferentes gêneros. Essa maestria dependerá do grau de familiaridade que o aluno possui em relação a esse gênero, que é construído pelas oportunidades que já teve de ler textos organizados nesses gêneros.

Dessa forma, cabe ao professor a tarefa de gerar possibilidades para que os alunos se apropriem de características discursivas e linguísticas de gêneros diversos, em situações reais, inseridas num determinado contexto, visando o desenvolvimento da competência leitora para utilizar nas diversas situações sociais.

3.1.1 D1- Localizar informações explícitas em um texto.

De acordo com a Matriz de Referência, a habilidade exigida por este descritor é de *localização de informações* que pode estar expressa literalmente no texto ou pode manifestar-se através de uma paráfrase. Essa habilidade é avaliada por meio de um texto-base, que dá suporte ao item, fornece pistas ao aluno para localizar a informação solicitada. Conforme a Matriz de Referência da Prova Brasil (2011 p. 26).

> Em se tratando de habilidade básica de leitura, é relevante que o professor, até o 5º ano, desenvolva em sala de aula estratégias de leitura utilizando gêneros textuais diversificados, para que os alunos adquiram familiaridade com temas e assuntos variados. Para isso, ele pode se valer de textos que despertem o interesse do aluno e que façam parte de suas práticas sociais.

Sem dúvida, os gêneros textuais são de natureza dinâmica e prática, uma vez que, revestidos de variadas funções é comum se apresentarem vinculados à vida social e cultural da humanidade. Visto dessa forma, circulam socialmente com a finalidade de atender às diversas necessidades humanas.

3.1.2 D3 - Inferir o sentido de uma palavra ou expressão

O D3 permite avaliar habilidade de relacionar informações através da inferência quanto ao sentido de uma palavra ou expressão no texto, dando a determinadas palavras seu sentido conotativo. Para chegar às informações novas que não estejam explicitadas no texto é preciso que se tenha como base as informações já conhecidas. De acordo com a Matriz de Referência, essa habilidade é avaliada por meio de um texto no qual o aluno, ao inferir o sentido da palavra ou expressão, seleciona informações também presentes na superfície textual e estabelece relações entre

essas informações e seus conhecimentos prévios. De acordo com Dell'Isola (p. 44, 2001):

> Inferência é um processo cognitivo que gera uma informação semântica nova a partir de uma informação semântica anterior, em um determinado contexto. Inferência é, pois, uma operação cognitiva em que o leitor constrói novas proposições a partir de outras já dadas.

Nessa mesma perspectiva, Marcuschi (2008, p. 238) apresenta a noção de compreensão como inferência, pois "toda compreensão será sempre atingida mediante processos em que atuam planos de atividades desenvolvidos em vários níveis e em especial com a participação decisiva do leitor ou ouvinte numa ação colaborativa".

Sendo assim, como estratégias cognitivas, as inferências têm um papel importante, pois permite o processamento textual tanto na leitura quanto na compreensão do mesmo.

3.1.3 D4 - Inferir uma informação implícita em um texto

A Matriz de Referência aponta este descritor para avaliar a habilidade de o aluno reconhecer uma ideia implícita no texto, isto é, o aluno deverá inferir uma informação que está sendo pedida e que não está na base textual, à medida que ele vai atribuindo sentido ao que está enunciado no texto, vai deduzindo o que lhe foi solicitado. Ao realizar este movimento, há o estabelecimento de relações entre o texto e o seu contexto pessoal.

Para se chegar ao objetivo proposto, é importante que o aluno apreenda o texto como um todo, para dele retirar as informações pedidas.

Assim, a inferência é uma estratégia cognitiva muito utilizada na leitura. Segundo Koch e Travaglia (2003, p.70), inferência é "aquilo que se usa para estabelecer uma relação, não explícita no texto, entre dois elementos desse texto". É resultado da ativação dos esquemas do leitor e que permite fazer inferências, com base no conhecimento prévio, a respeito do desconhecido. A inferência permite ao leitor "construir novas proposições a partir de outras já dadas" (MARCUSCHI, 2002, p.25).

Esta habilidade está relacionada às práticas de leitura dos alunos em diferentes contextos sociais. Diante disso, cabe à escola promover atividades que englobem gêneros textuais diversificados, como, por exemplo, textos que normalmente,

compõem-se de escrita e imagem (tirinhas, propagandas, rótulos, etc.), a leitura desses gêneros colabora para o desenvolvimento da habilidade de inferir.

3.1.4 D6 - Identificar o tema de um texto

A habilidade que pode ser avaliada por meio deste descritor refere-se ao reconhecimento do assunto principal do texto. Para que o aluno identifique o tema, é necessário que relacione as diferentes informações para construir o sentido global do texto.

Segundo a Matriz de Referência essa habilidade é avaliada por meio de um texto para o qual é solicitado de forma direta que o aluno identifique o tema ou o assunto principal do texto, ou não, quando o tema não vem explicitamente marcado, deve ser percebido pelo leitor quando identifica a função dos recursos utilizados, como o uso de figuras de linguagem, de exemplos, de uma determinada organização argumentativa, entre outros. (BRASIL, 2011).

3.1.5 D11 - Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato

Este descritor é muito importante para os alunos do ensino fundamental, porque indica que o aluno precisa ter posse de uma proficiência crítica em relação à leitura, para distinguir o que é um fato relatado de uma opinião do narrador ou personagem do texto. A proposta de distinguir fato de opinião requer objetivos ligados aos procedimentos que dizem respeito à localização e à identificação das informações do texto.

> Essa habilidade é avaliada por meio de um texto, no qual o aluno é solicitado a distinguir partes do texto que são referentes a um fato e partes que se referem a uma opinião relacionada ao fato apresentado, expressa pelo autor, narrador ou por algum outro personagem. Há itens que solicitam, por exemplo, que o aluno identifique um trecho que expresse um fato ou uma opinião, ou então, dá-se a expressão e pede-se que ele reconheça se é um fato ou uma opinião (BRASIL, 2011).

Reconhecer essa diferença é essencial para que o aluno possa tornar-se mais crítico, de modo a ser capaz de distinguir o que é um fato, um acontecimento, da interpretação que lhe é dada pelo autor do texto (BRASIL, 2011, p. 24). De acordo com o Plano de Desenvolvimento da Escola - PDE (BRASIL, 2011), raciocinar com base em informações conhecidas com a finalidade de se chegar a novos dados que

não estejam explícitos no texto é uma ação esperada por um bom leitor ao responder um item relacionado a este tópico.

3.2 TÓPICO II – IMPLICAÇÕES DO SUPORTE, DO GÊNERO E/OU DO ENUNCIADOR NA COMPREENSÃO DO TEXTO

O tópico II requer dos alunos duas competências básicas: a interpretação dos textos que apresentam a linguagem verbal e não-verbal e o reconhecimento da finalidade do texto por meio da identificação dos diferentes gêneros textuais. Nos textos não verbais, é importante que as atividades se encaminhem para que o aluno seja capaz de reconhecer que a utilização das ilustrações ou elementos gráficos pode auxiliá-lo no entendimento do conteúdo do texto. No reconhecimento da finalidade dos diversos gêneros textuais, as atividades devem promover reflexões que levem o aluno a perceber para quem determinado texto foi escrito e com qual objetivo. Nesse tópico, é fundamental trabalhar com textos ilustrados, propagandas, fotos, tirinhas, charges, gráficos, e também com textos narrativos, informativos, jornalísticos, receitas, fábulas, cartas, convites, bulas de remédios ou contas de água, luz e telefone (BRASIL, 2011).

3.2.1 D5 - Interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos, etc.)

Tomando como base a Matriz de Referência da Prova Brasil (BRASIL, 2011), este descritor permite avaliar a habilidade de o aluno reconhecer a utilização de elementos gráficos (não-verbais) como apoio na construção do sentido e interpretar textos que utilizam linguagem verbal e não-verbal, compostos por gráficos, fotos, tirinhas, charges.

Para demonstrar essa habilidade, não basta apenas decodificar sinais e símbolos, mas ter a capacidade de perceber a interação entre a imagem e o texto escrito. A integração de imagens e palavras contribui para a formação de novos sentidos do texto.

3.2.2 D9 - Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros

Este descritor avalia a habilidade de reconhecimento do gênero o qual se refere o texto-base, o aluno deve identificar qual o objetivo: informar, convencer, advertir, instruir, explicar, comentar, divertir, solicitar, recomendar, etc.

Conforme a Matriz de Referência, essa habilidade é avaliada por meio da leitura de textos integrais ou de fragmentos de textos de diferentes gêneros, como notícias, fábulas, avisos, anúncios, cartas, convites, instruções, propagandas, entre outros, solicitando ao aluno a identificação explícita de sua finalidade (BRASIL, 2011).

3.3 TÓPICO III – RELAÇÃO ENTRE TEXTOS

O tópico III -Relação entre Textos – apresenta um único descritor, porém com maior complexidade. Requer que o leitor seja capaz de refletir criticamente em relação às diferentes ideias relativas ao mesmo tema encontradas neste texto ou em diferentes textos do referido gênero ou ainda, de gêneros diferentes. É essencial que, na sistematização das atividades, sejam apresentadas orientações que conduzam o aluno à análise do modo de tratamento que o autor dá ao tema e das condições de produção, recepção e circulação dos textos. Por essa razão, o professor deve selecionar dois ou mais textos do gênero em estudo ou de diferentes gêneros que abordem temas afins. É interessante trabalhar por meio de textos de jornais, revistas, livros e textos publicitários, entre outros. Este raciocínio está expresso na Matriz de Referência (BRASIL, 2011, p.17).

> [...] a palavra-chave é a intertextualidade. Está inscrita na concepção do descritor a relação de interação que se estabelece entre os interlocutores. Isto pressupõe entender de que forma o texto é produzido e como ele é recebido. Neste sentido, admite-se a ideia de polifonia, ou seja, da existência de muitas vozes no texto, o que constitui um princípio que trata o texto como uma comunhão de discursos e não como algo isolado.

Nessa ótica, sempre que necessário será enfatizada a situação de produção e circulação do texto para que o aluno construa gradualmente a concepção de gênero textual e tenha a percepção deste estudo, possibilitando que o discente descubra no estudo dos recursos linguísticos os mecanismos que o habilita a fazer opções de linguagem para dar conta dos seus objetivos comunicativos.

3.3.1 D15 - Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que eles foram produzidos e daquelas em que serão recebidos

Por meio deste descritor, avalia-se a habilidade do aluno em reconhecer as diferenças entres textos que pode ser do mesmo gênero ou de gêneros diferentes. Os textos tratam do mesmo tema em função do leitor-alvo, da ideologia, da época em que foi produzido e das suas intenções comunicativas**,** para os quais é solicitado o reconhecimento das formas distintas de abordagem (BRASIL, 2011).

3.4 TÓPICO IV – COERÊNCIA E COESÃO NO PROCESSAMENTO DO TEXTO

Os descritores desse tópico tratam dos elementos que constroem a articulação entre as partes de um texto. Dessa forma, as atividades desse tópico devem contemplar reflexões em que o leitor aprenda a relacionar partes do texto com o seu todo e compreenda como são feitas as ligações das ideias. Essa análise depende da adequada interpretação dos componentes do texto, por isso, é fundamental trabalhar com os componentes dos diversos gêneros textuais. Isso significa que o objetivo maior desse tópico é que o educando compreenda o texto como um conjunto harmonioso em que há relações entre suas partes e não como simplesmente um agrupamento de frases justapostas. O trabalho poderá se objetivar por meio de análises de textos narrativos, informativos ou jornalísticos, dentre outros (BRASIL, 2011).

3.4.1D2 - Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto

Segundo a Matriz de Referência, o texto se destina a avaliar a habilidade de reconhecimento de que diferentes partes de um texto podem estar interligadas por uma expressão que se repete literalmente ou que é substituído por um pronome, um sinônimo, um hiperônimo, por exemplo. Este item pretende avaliar a habilidade do aluno em relacionar uma informação dada a outra informação nova introduzida por meio do uso de um pronome. Para se chegar à reposta correta o aluno precisa conhecer os pronomes e como eles funcionam no processo de referência pessoal,

para retomar a informação anterior através deles. A Matriz de Referência (BRASIL, 2011, p. 43-44) sugere que:

> O professor, ao trabalhar o texto com os alunos, deve exercitar a coesão textual, isto é, a relação que as palavras e frases de um texto mantêm entre si. [...] principalmente, a referência pessoal, representada pelos pronomes pessoais e a coesão textual, por meio da reiteração de termos sinônimos ou palavras afins que pertençam a um mesmo campo semântico. Os textos verbais, de gêneros variados, prestam-se a esse tipo de exercício.

De acordo com Koch (2014, p. 45), o conceito de coesão diz respeito aos elementos linguísticos presentes na superfície do texto e que se encontram interligados entre si, por meio de recursos linguísticos, formando sequências veiculadoras de sentidos.

Nesta mesma perspectiva, Marcuschi (2002), diz que os fatores de coesão são aqueles que dão conta da sequênciação superficial do texto, ou seja, os mecanismos formais de uma língua que permitem estabelecer, entre os elementos linguísticos do texto, relações de sentidos.

3.4.2 D7 - Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.

Por meio deste descritor, pode-se avaliar a habilidade do aluno em reconhecer os fatos que causam o conflito ou que motivam as ações dos personagens, originando o enredo do texto.

Essa habilidade é avaliada por meio de um texto no qual é solicitado ao aluno que identifique os acontecimentos desencadeadores de fatos apresentados na narrativa, ou seja, o conflito gerador, ou o personagem principal, ou o narrador da história, ou o desfecho da narrativa (BRASIL, 2011).

3.4.3 D8 - Estabelecer a relação causa/consequência entre partes e elementos do texto

Conforme a Matriz de Referência, este descritor avalia a habilidade do aluno em reconhecer o motivo pelos quais os fatos são apresentados no texto, ou seja, as relações expressas entre os elementos que se organizam, de forma que um é

resultado do outro. A habilidade é avaliada por meio de um texto no qual o aluno é solicitado a estabelecer relações entre as diversas partes que o compõem, averiguando as relações de causa e efeito, problema e solução, entre outros (BRASIL, 2011).

3.4.4 D12 - Estabelecer a relações lógico-discursivas presentes no texto, marcada por conjunções, advérbios, etc.

Este descritor tem o objetivo de ampliar os descritores anteriores no que se refere ao “papel que as diferentes palavras exercem na língua” (BRASIL, 2011, p. 18). Não basta o aluno reconhecer um advérbio enquanto palavra que expressa uma circunstância, ele precisa entender que esse termo estabelece um sentido específico para a compreensão das ideias do texto.

3.5 TÓPICO V – RELAÇÕES ENTRE RECURSOS EXPRESSIVOS E EFEITOS DE SENTIDO

Os recursos expressivos possibilitam uma leitura para além dos elementos superficiais do texto e auxiliam o leitor na construção de novos significados. Para isso, é necessário o conhecimento de diversos gêneros textuais como propagandas, por exemplo, nesses textos os recursos expressivos são largamente utilizados, como caixa alta, negrito, itálico, entre outros. Esses recursos proporcionam ao leitor o desenvolvimento de estratégias de antecipação de informações que leva-o à construção de significados. Vale destacar que os sinais de pontuação, como reticências, exclamação, interrogação etc., e outros mecanismos de notação, como o itálico, o negrito, a caixa alta e o tamanho da fonte podem expressar sentidos variados. Sendo necessário que o leitor, ao explorar o texto, perceba como esses elementos constroem a significação, na situação comunicativa em que se apresentam.

Por isso, o leitor precisa compreender o texto na sua totalidade, para identificar a intenção do autor quando usa determinado sinal de pontuação ou notação. É preciso extrapolar o texto e a gramática. Para essas atividades, é recomendável o uso de trechos de textos literários, propagandas, “tirinhas” ou charges que apresentem humor ou ironia. Esses textos devem apresentar pontuações diferenciadas. Como bem assinala a Matriz:

> A proficiência leitora requer do leitor a capacidade de perceber no texto e também suas intenções. Neste sentido, o uso de determinadas palavras e expressões constituem pistas linguísticas que levam o leitor a perceber, por exemplo, um traço de humor do texto (BRASIL, 2011, p.18).

Logo, se faz necessário oportunizar ao educando textos diversos para que o aluno possa estar interpretando os implícitos através do contexto sócio histórico, bem como análise da intencionalidade, ou seja, a ideologia presente nos textos abordados.

3.5.1 D13 - Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados

De acordo com a Matriz de Referência este descritor permite avaliar a habilidade do aluno em identificar, no texto, efeitos de ironia ou humor auxiliados pela pontuação, notação ou ainda expressões diferenciadas que se apresentam como suporte para esse reconhecimento.

Essa habilidade é avaliada por meio de textos verbais e não-verbais, sendo muito valorizadas neste descritor as tirinhas, que levam o aluno a perceber o sentido irônico ou humorístico do texto, por exemplo, por uma expressão facial da personagem ou por uma expressão verbal inusitada (BRASIL, 2011).

3.5.2 D14 - Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações

Para identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e outras notações conforme apresentado pela Matriz de Referência, o aluno é levado a utilizar estratégias de leitura que o auxilie a identificar o uso dos sinais de pontuação (travessão, aspas, reticências, interrogação, exclamação, entre outros) e o efeito gerado por eles para compreender o sentido global do texto, não se restringindo ao aspecto puramente gramatical da pontuação. Além desses, notações como tamanho de letra, parênteses, caixa alta, itálico, negrito, entre outros, também são utilizados para atribuir sentido aos textos.

Para chegar a essa habilidade, é necessário trabalhar no texto os sinais de pontuação e as notações, especificamente, o aluno deve ser orientado ao longo do processo de leitura, a perceber e analisar a função desses sinais como elementos significativos para a construção de sentidos. É importante enfatizar que os sinais de

pontuação suprem na escrita os elementos da fala (como ênfase, pausa, continuidade, interrupção, mudanças de sentido) e ainda expressam estados de ânimo e intenções expressivas do locutor. Além dos textos publicitários, que se utilizam largamente desses recursos expressivos, os poemas também se valem deles, o que possibilita o exercício de perceber os efeitos de sentido do texto (BRASIL, 2011).

3.6 TÓPICO VI – VARIAÇÃO LINGUISTICA

Este tópico refere-se às inúmeras manifestações e possibilidades da fala. A percepção da variação linguística é essencial para a conscientização linguística do aluno, permitindo que ele construa uma postura não-preconceituosa em relação a usos linguísticos distintos dos seus. Além da percepção é importante refletir sobre as razões dos diferentes usos nos deferentes espaços sociais. É necessário transmitirmos ao aluno a noção do valor social que é atribuído a essas variações, sem, no entanto, permitir que ele desvalorize sua realidade ou a de outrem.

Apresenta somente um descritor com o objetivo de trabalhar a percepção e as razões dos diferentes usos da linguagem: formal, informal, técnica ou linguagens dos adolescentes, crianças, pessoas idosas. É necessário que as atividades evidenciem a existência e o uso social dessa variação linguística, demonstrando ao aluno características específicas dessas variações para que possa, posteriormente, identificá-las nos diversos gêneros textuais (BRASIL, 2011).

3.6.1 D 10 - Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto

Este descritor possibilita avaliar a habilidade do aluno em identificar quem fala no texto e a quem ele se destina, essencialmente, pela presença de marcas linguísticas (o tipo de vocabulário, o assunto etc.), evidenciando, também, a importância do domínio das variações linguísticas que estão presentes na nossa sociedade.

Essa habilidade é avaliada em textos nos quais o aluno é solicitado a identificar o locutor e o interlocutor nos diversos domínios sociais, como também são exploradas as possíveis variações da fala: linguagem formal, informal etc. (BRASIL, 2011).

3.7 DISTRIBUIÇÃO DE HABILIDADES POR NÍVEL DE PROFICIÊNCA LEITORA DA PROVA BRASIL

O desempenho da proficiência leitora é organizado em escala por níveis progressivos e cumulativos, isso significa que caso um percentual de alunos se posicione em um determinado nível, supõe-se que esses já tenham desenvolvido as habilidades dos níveis anteriores. Esse resultado fornece à equipe escolar um parecer para refletir pedagogicamente sobre a prática do ensino da leitura na escola. Porém, há de se considerar que a Prova Brasil além de avaliar as habilidades de leitura, apresenta ainda, indicadores contextuais que coletam informações sobre os aspectos socioeconômico e cultural dos alunos, formação profissional e práticas pedagógicas, estilo de liderança e formas de gestão, condições de infraestrutura, segurança e recursos pedagógicos disponíveis, enfim, todas as condições em que ocorre o trabalho da escola são considerados na análise dos resultados.
O quadro a seguir apresenta os níveis de proficiência leitora estabelecida pelo INEP.

Quadro 3 - Níveis de proficiência leitora

LÍNGUA PORTUGUESA – 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	
Nível*	Descrição do nível – O estudante provavelmente é capaz de:
Até Nível 1: 0-150	Neste nível, foram agrupados os alunos que obtiveram proficiência inferior a 150.
Nível 2: 150-175	• Localizar informação explícita em contos. • Identificar o assunto principal e a personagem principal em reportagens e em fábulas. • Reconhecer a finalidade de receitas, manuais e regulamentos. • Inferir características de personagem em fábulas. • Interpretar linguagem verbal e não verbal em tirinhas.
Nível 3: 175-200	• Localizar informação explícita em contos e reportagens. • Localizar informação explícita em propagandas com ou sem apoio de recursos gráficos. • Reconhecer relação de causa e consequência em poemas, contos e tirinhas. • Inferir o sentido de palavra, o sentido de expressão ou o assunto em cartas, contos, tirinhas e histórias em quadrinhos com o apoio de linguagem verbal e não verbal.
Nível 4: 200-225	• Identificar informação explícita em sinopses e receitas culinárias. • Identificar assunto principal e personagem em contos e letras de música. • Identificar formas de representação de medida de tempo em reportagens. • Identificar assuntos comuns a duas reportagens. • Identificar o efeito de humor em piadas. • Reconhecer sentido de expressão, elementos da narrativa e opinião em reportagens, contos e poemas. • Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em fábulas, poemas, contos e tirinhas. • Inferir sentido decorrente da utilização de sinais de pontuação e sentido de expressões em poemas, fábulas e contos. • Inferir efeito de humor em tirinhas e histórias em quadrinhos.
Nível 5: 225-250	• Identificar assunto e opinião em reportagens e contos. • Identificar assunto comum a cartas e poemas. • Identificar informação explícita em letras de música e contos. • Reconhecer assunto em poemas e tirinhas. • Reconhecer sentido de conjunções e de locuções adverbiais em verbetes, lendas e contos. • Reconhecer finalidade de reportagens e cartazes. • Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronome e seu referente em tirinhas, contos e reportagens. • Inferir elementos da narrativa em fábulas, contos e cartas. • Inferir finalidade e efeito de sentido decorrente do uso de pontuação e assunto em fábulas. • Inferir informação em poemas, reportagens e cartas. • Diferenciar opinião de fato em reportagens. • Interpretar efeito de humor e sentido de palavra em piadas e tirinhas.

Nível 6: 250-275	• Identificar opinião e informação explícita em fábulas, contos, crônicas e reportagens. • Identificar informação explícita em reportagens com ou sem o auxílio de recursos gráficos. • Reconhecer a finalidade de verbetes, fábulas, charges e reportagens. • Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em poemas, fábulas e contos. • Inferir assunto principal e sentido de expressão em poemas, fábulas, contos, crônicas, reportagens e tirinhas. • Inferir informação em contos e reportagens. • Inferir efeito de humor e moral em piadas e fábulas.
Nível 7: 275-300	• Identificar assunto principal e informações explícitas em poemas, fábulas e letras de música. • Identificar opinião em poemas e crônicas. • Reconhecer o gênero textual a partir da comparação entre textos e assunto comum a duas reportagens. • Reconhecer elementos da narrativa em fábulas. • Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em fábulas, contos e crônicas. • Inferir informação e efeito de sentido decorrente do uso de sinais gráficos em reportagens e em letras de música. • Interpretar efeito de humor em piadas e contos. • Interpretar linguagem verbal e não verbal em histórias em quadrinhos.
Nível 8: 300-325	• Identificar assunto principal e opinião em contos e cartas do leitor. • Reconhecer sentido de locução adverbial e elementos da narrativa em fábulas e contos. • Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em fábulas e reportagens. • Reconhecer assunto comum entre textos de gêneros diferentes. • Inferir informações e efeito de sentido decorrente do uso de pontuação em fábulas e piadas.
Nível 9: 325-350	• Identificar opinião em fábulas e reconhecer sentido de advérbios em cartas do leitor.

* O intervalo do nível inclui o primeiro ponto e exclui o último.

Fonte: www.enem.**inep**.gov.br/ ESCALA DE PROFICIÊNCIA / PROVA BRASIL (2013).

Dessa forma, é importante compreender que os níveis de proficiência leitora alcançados pelos alunos direcionam o trabalho docente. A divulgação desses dados permite que a equipe escolar possa repensar um planejamento didático-pedagógico que crie para os alunos condições mais adequadas de avançar no processo de leitura e interpretação de diferentes textos.

Com base nos dados explicativos do INEP, cada escala de proficiência possui um número de níveis que compreendem um conjunto de habilidades que os alunos posicionados nesse nível provavelmente dominam. Nesse aspecto, é importante atentar-se para o fato de que, na escala de Língua Portuguesa do 5º ano, o primeiro nível apresentado e designado “Nível 1” inclui as proficiências do intervalo de 0 a 150 pontos, incorporando os patamares “Abaixo do Nível 1” (0 a 125 pontos) e “Nível 1” (125 a 150 pontos). Como a metodologia de ancoragem de itens na escala para 2013

indicou não haver itens localizados no intervalo 125 – 150 optou-se por não separar e descrever as habilidades do Nível 1 isoladamente.

Conforme Matriz de Referência (BRASIL, 2011), é preciso estabelecer claramente acima de qual desses níveis um aluno deve estar quando domina a competência leitora de forma adequada. Embora, uma questão extremamente relevante, ainda não recebeu uma resposta clara e definitiva sobre esse aspecto.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

> [...] Pesquiso para constatar, constatando intervenho, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.
> (FREIRE, 1996, p. 29).

Neste capítulo, serão apresentados os caminhos percorridos pela proposta de intervenção pedagógica. As seções discorrerão sobre os procedimentos metodológicos que subsidiaram o processo de investigação assim distribuído: método da pesquisa; contexto da pesquisa; sujeitos da pesquisa; instrumentos utilizados para gerar os dados e por último serão apresentados os procedimentos para geração de dados no campo da pesquisa.

4.1 MÉTODO DA PESQUISA

A pesquisa sobre o processo de aquisição de habilidades interpretativas através da leitura de gêneros textuais no contexto escolar, especificamente com alunos do 5º ano do ensino fundamental que configura este trabalho, foi desenvolvida por meio de uma pesquisa de natureza qualitativa e quantitativa, pois incorpora elementos de origem desses dois métodos, adotando uma abordagem pautada na pesquisa-ação.

Segundo Elliott (1997, p.15), a pesquisa-ação permite superar as lacunas existentes entre a pesquisa educativa e a prática docente, ou seja, entre a teoria e a prática, e os resultados ampliam as capacidades de compreensão dos professores e suas práticas, por isso, favorecem amplamente as mudanças, conforme afirma Thiollent (1992, p. 14).

> A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social 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 da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo.

Nessa perspectiva, é importante considerar a abordagem qualitativa, uma vez que contribui para uma nova visão sobre a educação, principalmente no contexto

escolar ampliando os debates sobre as possíveis descobertas de situações do cotidiano principalmente porque “[...] coloca o pesquisador no meio da cena investigada, participando dela e tomando partido da trama da peça [...]” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 7).

A abordagem qualitativa se constrói com base no paradigma interpretativista e se dedica à interpretação das ações sociais. Tal paradigma entende que não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32).

De acordo com (CRESWELL, 2009, p. 12), a abordagem mista permite ao pesquisador utilizar de forma simultânea o método qualitativo e quantitativo, coletando dados ao mesmo tempo e posteriormente integrando as informações obtidas para interpretação e análise dos dados.

O processo de investigação identifica os pontos fundamentais que dificultam a eficácia do ensino no ambiente escolar, esse cenário impulsiona debates e estudos acerca de mudanças para o enfrentamento das problemáticas que causem impasse no desenvolvimento do ensino- aprendizagem.

Esta pesquisa caracterizou-se por um estudo de base descritiva, com a pretensão de contemplar os questionamentos levantados durante a pesquisa, as gravações realizadas durante as aulas e as atividades desenvolvidas em sala de aula sobre a temática proposta e fundamentar teoricamente a interpretação e análise dos dados.

Partindo desses princípios, adotou-se a pesquisa-ação como metodologia da pesquisa, visando possibilitar aos participantes condições de investigar a própria prática de uma forma crítica e reflexiva, permitindo conhecer melhor a realidade social e, especificamente, da sala de aula, a partir do contato direto entre os sujeitos envolvidos na investigação, permitindo conhecer os aspectos que estão na ação pedagógica que desenvolvem no âmbito da escola das experiências vivenciadas e articuladas com o contexto social em que estão inseridas. Nesta perspectiva, afirma Thiollent (1992, p. 16) “[...] é necessário definir com precisão, qual ação, quais agentes, seus objetivos e obstáculos, qual exigência de conhecimento a ser produzido em função dos problemas encontrados na ação ou entre os atores da situação”.

Partindo dessas reflexões, entendemos a escola enquanto instituição sociocultural, construída mediante resultados das relações produzidas no mundo

envolvendo a cultura dos vários atores sociais, seus conflitos, tradições, valores e crenças, nos seus diferentes contextos de atuação, de modo a desvelar suas práticas, mesmo não tendo consciência da concepção que norteia sua ação docente.

Sendo assim, este estudo direcionou-se para um olhar investigativo, buscando o entendimento e compreensão das dificuldades que permeavam o ambiente escolar no que cerne a formação leitora dos alunos, enfatizando os aspectos que julgamos relevantes para desvelar o objeto desta pesquisa referente às práticas de leitura, para desenvolver as habilidades de interpretação da Prova Brasil, como também aplicá-las fora do contexto escolar.

4.2 CONTEXTOS DA PESQUISA

Escolhemos como lócus desta pesquisa uma escola da rede municipal na cidade de Macaúbas – Bahia. A escolha desse local se deu por ser uma instituição que atende apenas ao público do Ensino Fundamental I, devido sua localização recebe uma clientela com realidade bastante diversificada. Como docente desta escola percebemos a necessidade de aprofundar os conhecimentos a respeito da mobilização que existe em torno das avaliações do SAEB – Prova Brasil - que nos instigaram a realização do estudo em questão.

A escola é uma das pioneiras da cidade, em razão disso, a sua estrutura não favorece a realização de atividades recreativas, visto que o espaço é muito limitado, restringe-se apenas a corredores e duas pequenas áreas. Apesar das limitações na estrutura física, a escola possui uma equipe qualificada, mais de 90% dos professores são pedagogos e pós-graduados. A escola possui uma biblioteca, um pequeno laboratório de informática e atendimento especializado multifuncional.

4.3 SUJEITOS DA PESQUISA

A escola citada na referida pesquisa, atualmente oferece apenas o Ensino Fundamental I – 1º ao 5º ano e atende a um público bastante diversificado em relação ao nível socioeconômico, uma grande parte dos alunos é oriunda da zona rural e também de bairros periféricos. Uma parcela desses alunos vem de famílias desestruturadas socialmente, desfavorecidos economicamente, que não se

preocupam com o acompanhamento das atividades realizadas extraclasse, deixando essa tarefa exclusivamente sob a responsabilidade da escola. Em virtude disso, o nível de aprendizagem é bastante heterogêneo.

Esta escola atende a três turmas do 5º ano do Ensino Fundamental, esses alunos se encontram na faixa etária entre 10 e 14 anos. Essa heterogeneidade está relacionada com os aspectos já citados, inclusive no que se refere ao comportamento. Acreditamos que esses fatores têm influenciado no desempenho do aprendizado ao longo dos anos de estudo.

Os sujeitos envolvidos nesta pesquisa foram de uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental, composta por 25 alunos, com idades entre 10 e 12 anos. Apesar das conversas paralelas, no geral, a turma tinha um bom comportamento. Boa parte da turma apresentava um bom desempenho em relação à leitura e interpretação, porém, alguns deles encontrava-se em desenvolvimento, mas, ainda tinham muitas dificuldades para a interpretação e retenção das ideias do texto, e outros ainda se encontravam da fase da decodificação dos signos linguísticos.

É importante ressaltar que este projeto de intervenção com foco na leitura de diferentes gêneros textuais com enfoque na concepção de leitura da Prova Brasil foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética, sob o número do parecer 1.878.316. Antes da realização das atividades referentes à pesquisa, seguimos algumas exigências do Comitê de Ética, tais como, entrega, orientação e assinatura dos termos: Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (destinados aos pais), Termo de autorização de uso de imagens e depoimentos (destinados aos pais), Termo de Assentimento (destinado ao aluno).

4.4 INSTRUMENTOS DA PESQUISA

Como instrumento para geração de dados utilizamos um diário de campo, onde registramos a participação dos alunos durante as oficinas, gravações de áudio durante as aulas, e as atividades escritas de leitura e interpretação com os gêneros textuais propostos na sequência didática, que foram aplicadas com todos os alunos durante o desenvolvimento de cada oficina. Ao final aplicamos um simulado, denominado “Folha Tarefa” com questões que solicitavam a compreensão e interpretação das habilidades

exigidas na Matriz de Referência de Língua Portuguesa da Prova Brasil, com o intuito de gerar as informações que serviram de objeto para o estudo desta pesquisa.

Esses instrumentos visavam verificar quais as habilidades os alunos já possuíam e quais ainda precisariam ser desenvolvidas para atingir os objetivos propostos pela avaliação Prova Brasil, bem como, sua utilização no contexto social dos quais participam. Com esse levantamento pretendíamos: mapear os resultados obtidos; realizar uma análise para detectar as dificuldades encontradas pelos alunos em identificar as habilidades de leitura interpretação. Com todas as informações selecionadas foi feita a intervenção da pesquisadora a fim de entender quem era o leitor que estava sendo formado ao final do segundo ciclo do ensino fundamental. Por fim, os resultados foram analisados com base na teoria que sustenta esta pesquisa, para dessa forma avaliar as propostas de formação do leitor no contexto da sala de aula diante da diversidade de textos que circulam socialmente.

Feito o delineamento do corpus e fundamentada a metodologia adotada na pesquisa, apresentaremos a seguir a proposta de intervenção adotada no presente trabalho.

4.5 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA: UM CAMINHO PARA O ENSINO DOS GENÊROS TEXTUAIS

Pensando na importância do ensino dos gêneros na sala de aula, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) formulam um modelo didático que tem por objetivo entender as particularidades de cada gênero baseados em estudos e teorias já desenvolvidos por pesquisadores da área, a fim de compreender a relação entre os gêneros trabalhados na escola e também os gêneros que fora dela funcionam como objeto de referência para o aluno.

Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a proposta de sequência didática proporciona aos alunos colocar em prática os aspectos da linguagem já internalizados, e aqueles que eles ainda não têm domínio, possibilitando-lhes aprender e compreender melhor o conteúdo trabalhado pelo professor.

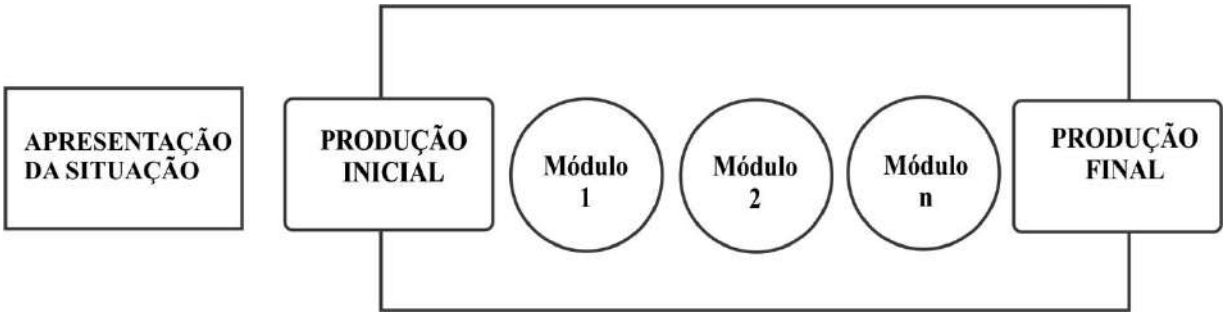
O trabalho pedagógico realizado com foco nos gêneros textuais tem a preocupação de direcionar o aluno, de forma sistemática, ao domínio da linguagem nas diferentes situações comunicativas. Dessa forma, os gêneros textuais devem ser estruturados em forma de progressão em espiral dos conhecimentos a serem

adquiridos sob a forma de sequências didáticas. “As sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 83). Ainda de acordo com os autores (2004, p. 96):

> As sequências visam ao aperfeiçoamento das práticas de escrita e de produção oral e estão principalmente centradas na aquisição de procedimentos e de práticas. Ao mesmo tempo em que constituem um lugar de intersecção entre atividades de expressão e de estruturação, as sequências não podem assumir a totalidade do trabalho necessário para levar os alunos a um melhor domínio da língua e devem apoiar-se em certos conhecimentos, construídos em outros momentos.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.83) apresentam um esquema da sequência didática que pode ser utilizado para o ensino dos gêneros.

Figura 1 - ESQUEMA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA



Fonte: Esquema da sequência didática (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 83).

Desse modo, a sequência didática se estrutura inicialmente por apresentar a situação, é nesse momento o aluno terá o primeiro contato com o gênero a ser trabalhado de forma detalhada, é a fase que prepara para a primeira produção que pode ser oral ou escrita.

Esta etapa é muito importante, pois é a partir dela que o professor irá perceber os conhecimentos que eles já possuem e quais as dificuldades em relação ao gênero, para selecionar as atividades que serão trabalhadas no decorrer da sequência didática. “É assim que se definem o ponto preciso em que o professor pode intervir melhor e o caminho que o aluno ainda tem que percorrer, [...] a produção inicial pode “motivar” tanto na sequência como o aluno” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p.86). Para os autores (2004, p. 86):

> Ao mesmo tempo, isso lhes permite descobrir o que já sabem fazer e conscientizar-se que eles mesmos, ou outros alunos, encontram. Por meio

> da produção, o objeto da sequência didática delineia-se melhor nas suas dimensões comunicativas e também se manifesta como lugar de aprendizagem necessária das dimensões problemáticas.

Durante a primeira produção o professor irá perceber quais habilidades os estudantes já possuem sobre o gênero proposto, os conhecimentos que têm sobre este e as dificuldades encontradas. Assim, a sequência vai definir o que é preciso trabalhar para desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos, para isso, é necessário apropriar-se dos instrumentos de linguagem próprios ao gênero, objetivando prepará-los para a realização da produção final (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY 2004 p.86-87).

Nos módulos, etapa crucial para trabalhar as dificuldades encontradas na produção inicial, o professor irá propor diversas atividades e exercícios que venham a auxiliar os alunos a adquirir competências e habilidades necessárias para superar essas dificuldades. A atividade de produção é realizada nos módulos, permitindo observar os avanços que serão alcançados ao longo do processo ensino-aprendizagem.

Ao final, os alunos têm a oportunidade de realizar uma produção mais aprimorada, abordando os conhecimentos adquiridos ao longo da sequência didática. Essa produção será avaliada, permitindo ao professor perceber se o aluno adquiriu os conhecimentos do gênero estudado, bem como se adquiriu e aperfeiçoou capacidades linguísticas.

Dessa forma, ao pensar no ensino-aprendizagem na perspectiva interacionista e contextualizada, podemos dizer que as sequências didáticas constituem instrumentos importantes, que possibilitam ao professor um direcionamento do trabalho em sala de aula, com vista ao desenvolvimento da competência linguística e discursiva dos alunos. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) este instrumento possibilita aos alunos utilizar a língua em várias situações comunicativas do cotidiano com competência.

Desse modo, observando o gênero sob esta óptica, a sequência didática direciona um tratamento para as questões da textualidade que faz parte de cada gênero como os aspectos gramaticais, sintáticos e ortográficos, considerados complexos de serem trabalhados no ensino da língua.

Considerando a difícil escolha de se trabalhar com os gêneros Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), propõem o agrupamento por tipologia textual, “em função de um

certo número de regularidades linguísticas e de transferências possíveis", sendo necessárias adaptações para o ensino do gênero. Esses agrupamentos estão relacionados a três critérios importantes dentro da construção de progressões. Os quais constituem um instrumento indispensável, pois, conforme os autores (op.cit. 2004, p.101) é preciso que os agrupamentos:

> 1. Correspondam às grandes finalidades sociais atribuídas ao ensino, cobrindo os domínios essenciais de comunicação escrita e oral em nossa sociedade;
> 2. Retomem, de maneira flexível, certas distinções tipológicas, da maneira como já funcionam em vários manuais, planejamentos e currículos;
> 3. Sejam relativamente homogêneos quanto às capacidades de linguagem implicadas no domínio dos gêneros agrupados.

O quadro a seguir mostra os agrupamentos constituídos em função dos critérios acima apresentados.

Quadro 4 - Aspectos Tipológicos

Domínios sociais de comunicação	**Capacidades de linguagem dominantes**	**Exemplos de gêneros orais e escritos**
Cultura literária ficcional	NARRAR Mimeses da ação através da criação de intriga	Conto maravilhoso Fábula Lenda Narrativa de aventura Narrativa de ficção científica Narrativa de enigma Novela fantástica Conto parodiado
Documentação e memorização de ações humanas	RELATAR Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo.	Relato de experiência vivida Relato de viagem Testemunho Curriculum vitae Notícia Reportagem Crônica esportiva Ensaio biográfico
Discussão de problemas sociais controversos	ARGUMENTAR Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição	Texto de opinião Diálogo argumentativo Carta do leitor Carta de reclamação Deliberação informal Debate regrado Discurso de defesa (adv.) Discurso de acusação (adv.)
Transmissão e construção de saberes	EXPOR Apresentação textual de diferentes formas dos saberes	Seminário Conferência Artigo ou verbete de enciclopédia Entrevista de especialista Tomada de notas Resumo de textos "expositivos" ou explicativos Relatório científico Relato de experiência cientifica

Instruções e prescrições	DESCREVER AÇÕES Regulação mútua de comportamentos	Instruções de montagem Receita Regulamento Regras de jogo Instruções de uso Instruções

Fonte: (DOLZ; NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 102)

Ainda de acordo com os autores, os agrupamentos devem considerar o domínio das comunicações sociais que correspondem a cada tipologia textual e que seja "relativamente homogêneos" em relação às capacidades de linguagem. Esses agrupamentos, não são estanques, sendo impossível classificar de maneira absoluta a um agrupamento, devido às características comuns a outros gêneros.

4.5.1 Instrumento de aplicação da pesquisa em sala de aula: sequência didática

A elaboração desse instrumento requer que antes se faça um *modelo didático do gênero* (DOLZ; NOVERRAZ& SCHNEUWLY, 2004), conforme expresso no fundamento teórico da presente pesquisa. Nele, serão definidos os objetos de aprendizagem dos alunos. Esse modelo é uma espécie de estudo e pesquisa sobre o gênero, o qual apontará os elementos a serem ensinados em diversas situações de comunicação como "[...] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual" (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97).

A proposta didática desenvolvida nesta pesquisa envolveu mais de um gênero em virtude da Prova Brasil, que é a temática proposta neste trabalho. O estudo pretende trabalhar as habilidades de leitura a partir das condições de produção observando os aspectos discursivos e os recursos linguísticos apresentados pelos descritores da referida prova.

A pesquisa em questão teve início a partir da leitura dos livros "*O carteiro chegou* de *Janet & Allan Ahlberg (2007)*, (ver anexo) e *Felpo Filva* de *Eva Furnari (2006),* os quais serão usados com a finalidade de motivar os alunos para a leitura, e, assim, despertá-los para compreender o contexto em que cada gênero foi produzido, bem como sua função na sociedade.

Os livros que motivaram a sequência didática trazem um interessante trabalho de intertextualidade inter-gêneros (MARCUSCHI, 2002). Todos os gêneros neles

apresentados permitem uma variedade de atividades que envolvem a leitura, especialmente nos anos inicias. São textos muito enriquecedores e trazem uma variedade de gêneros textuais com diferentes propósitos comunicativos, que foram apresentados na proposta didática em apêndice.

Nesse caso, especificamente, a sequência didática foi idealizada no sentido de abordar diversos gêneros textuais discursivos, de modo que está articulada a um projeto de intervenção que motive os alunos a alcançar os objetivos propostos.

Em relação a esse aspecto, Pereira e Graça (2007) chegam, inclusive, a defender a necessidade de sequências que se voltem não apenas para um gênero em específico, mas também para um conjunto de gêneros reunidos segundo um determinado critério linguístico discursivo, conforme o agrupamento dos gêneros proposto por (DOLZ; NOVERRAZ &SCHNEUWLY, 2004), já citado anteriormente.

A sequência didática que foi realizada no processo de intervenção estava organizada da seguinte maneira: na apresentação da situação tivemos a oportunidade de discorrer sobre a importância da temática, buscando levantar os conhecimentos prévios dos alunos a respeito da diversidade de textos que circulam no cotidiano.

Posteriormente, na etapa denominada de produção inicial, fizemos um levantamento das habilidades que os alunos já possuíam sobre leitura e interpretação através de questionamentos previamente elaborados pela pesquisadora, as observações foram feitas durante a leitura dos gêneros que integram a história dos livros “O carteiro chegou e Felpo Filva”. Os resultados serviriam de base para o desenvolvimento das etapas seguintes.

A sequência didática foi dividida em quatro etapas, a saber: apresentação da situação, nesta etapa foi apresentado o livro “O carteiro chegou”, um conto que traz uma diversidade de gêneros textuais. O módulo I trabalhamos com o gênero conto que foi dividido em duas oficinas de duas aulas cada uma. No módulo II optamos por trabalhar a leitura das fábulas, este módulo foi realizado em duas oficinas. No módulo III trabalhamos a leitura do gênero tira, este módulo foi realizado em três oficinas. No módulo IV trabalhamos com textos informativos (panfletos de propaganda e artigos cientificas publicados em revistas. Cada uma dessas etapas tratou sobre um gênero especificamente, trabalhando com as condições de produção e os aspectos linguísticos, visando alcançar as habilidades de leituras exigidas para interpretar as questões da referida avaliação.

Nas oficinas desenvolvidas nos módulos, utilizamos como instrumentos as gravações de áudio durante a exposição oral sobre os gêneros estudados, além de atividades escritas de leitura e interpretação, que foram utilizadas para gerar os dados de análise durante essa etapa.

Como se sabe, a Prova Brasil avalia as habilidades de leitura através de gêneros textuais. Diante disso, selecionamos alguns gêneros, a saber: conto, fábula, tirinha, e textos informativos, devido maior incidência nas questões pesquisadas na internet através do site oficial do INEP (www.**inep**.gov.br/) e em outros trabalhos de pesquisas de mestrado já realizados disponíveis na internet.

Com o propósito de inteirar-se sobre os resultados dessa proposta de intervenção, buscamos na produção final consolidar e verificar os conhecimentos adquiridos através de um simulado, o qual denominamos “Folha Tarefa” composto pelos gêneros textuais estudados ao longo deste período.

Os dados adquiridos ao longo das atividades realizadas na proposta de intervenção pedagógica foram analisados no capítulo a seguir, com base na teoria que fundamenta a pesquisa.

5 APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

Neste capítulo, apresentaremos os resultados da pesquisa desenvolvida que teve como foco a análise do desempenho das habilidades de leitura através dos descritores que são apresentados pela Matriz de Referência da Prova Brasil e avaliados na referida prova. Para isso, optamos por desenvolver uma sequência didática, modelo didático proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que possibilitou trabalhar com diferentes gêneros textuais, considerando as condições de produção, estruturação discursiva e a escolha dos recursos linguísticos, aspectos importantes que viabilizam o cumprimento da função social destes, nas diversas situações comunicativas.

A sequência didática, já apresentada no capítulo anterior, permitiu-nos a realização de um trabalho com as habilidades de leitura que os alunos precisam dominar nessa fase de escolarização. Por isso, elaboramos uma proposta de intervenção didática envolvendo os seguintes gêneros textuais: conto, fábula, tira, artigo de informação científica e anúncio. A relevância de trabalhar com diversos gêneros surge a partir da necessidade de ampliar as habilidades de leitura que são exigidas na Prova Brasil, sendo que essas habilidades são avaliadas em diferentes gêneros textuais.

As atividades de leitura e interpretação dos gêneros textuais desenvolvidos na pesquisa-ação foram estruturadas de acordo com a teoria proposta por Bakhtin (1996 - 2006), Marcuschi (2002; 2008), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), e as orientações do PCN (1997; 1998), os quais sugerem como fazer, como pensar e como trabalhar os diferentes gêneros na sala de aula.

Os quadros, a seguir, mostram como foi estruturado o nosso trabalho durante a realização das oficinas, nos quais priorizamos para análise os gêneros conto e tira, considerando que a estruturação discursiva destes é de grande relevância para o ciclo de escolaridade à qual essa pesquisa foi destinada.

QUADRO 5- Módulos e oficinas da sequência didática do gênero conto

OFICINAS/ MODULOS	ASPECTOS A SEREM TRABALHADOS	DESCRITORES	GÊNERO	TEXTOS
1 –I	CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO / UNIDADES LINGUÍSTICAS	1,3,4,6,10,13	CONTO	- O carteiro chegou - Cinderela
2 – I	CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO / UNIDADES LINGUÍSTICAS	1, 4, 6, 7, 8, 11, 13	CONTO	- Testemunha tranquila
3 – I	CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO / UNIDADES LINGUÍSTICAS	2, 8, 10, 12, 14	CONTO	- O conto da mentira - Pinóquio

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base na fundamentação/metodológica da pesquisa.

QUADRO 6 - Módulos e oficinas da sequência didática do gênero tira

OFICINAS/ MODULOS	ASPECTOS A SEREM TRABALHADOS	DESCRITORES	GÊNERO	TEXTOS
4– II	CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO / UNIDADES LINGUÍSTICAS	1, 2, 3, 4, 5, 6, 14, 15	TIRA	- Diversas tiras
5– II	CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO / UNIDADES LINGUÍSTICAS	1, 4, 7, 8, 11	TIRA	- Diversas tiras
6– II	CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO / UNIDADES LINGUÍSTICAS	3, 5, 12, 13, 14	TIRA	- Diversas tiras

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base na fundamentação/metodológicada pesquisa.

O gênero conto é bastante utilizado nos primeiros anos do Ensino Fundamental, considerando que ele desperta o interesse nos leitores pela capacidade que tem de proporcionar expectativas, levantar hipóteses e emotividade, além de ser uma narrativa pequena que pode ser lida em pouco tempo. É importante destacar que esse gênero seduz a partir do momento que retira elementos da realidade cotidiana transformando-os em episódios na ficção.

Embora o conto seja bastante utilizado na sala de aula e apreciado pelo estilo e estrutura composicional, ele também pode ser utilizado para estabelecer e sustentar relações de dominação. Nesse sentido, podemos perceber que as histórias das tradições passadas são contadas como se fossem imutáveis e aceitáveis. Observamos que as histórias contadas pelas pessoas, principalmente quando se trata de um público infantil são utilizadas para exemplificar, sugerir ou julgar padrões de comportamento.

Os contos utilizados para a análise ilustram claramente essas questões. Além de analisar os aspectos do contexto de produção destes, favorecem uma reflexão sobre as concepções ideológicas de quem constrói esses instrumentos, mesmo que isso ocorra de forma inconsciente.

De acordo com Marcuschi (2008, p. 161) "[...] os gêneros são atividades discursivas socialmente estabilizadas que se prestam aos mais variados tipos de controle social e até mesmo ao exercício do poder", podendo servir como "forma de inserção, ação e controle social".

Além do conto, também elegemos o gênero tira para descrever os resultados obtidos durante a pesquisa, considerando que as tiras em quadrinhos se caracterizam por serem histórias narradas em sequência de pequenos quadros e circulam no cotidiano através de diferentes suportes: em jornais, revistas, livros didáticos e internet, no qual propomos analisar as condições de produção, bem como, sua função social, caso contrário, o ensino será visto como algo isolado da vida cotidiana. Por essa razão, este estudo permeia a teoria bakhtiniana de linguagem, propondo um trabalho com os gêneros do discurso, a fim de que o aprendizado tenha uma finalidade social, já que é nesse e para esse contexto que o aluno precisa estar preparado.

5.1 APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO E DIAGNOSTICANDO A APRENDIZAGEM

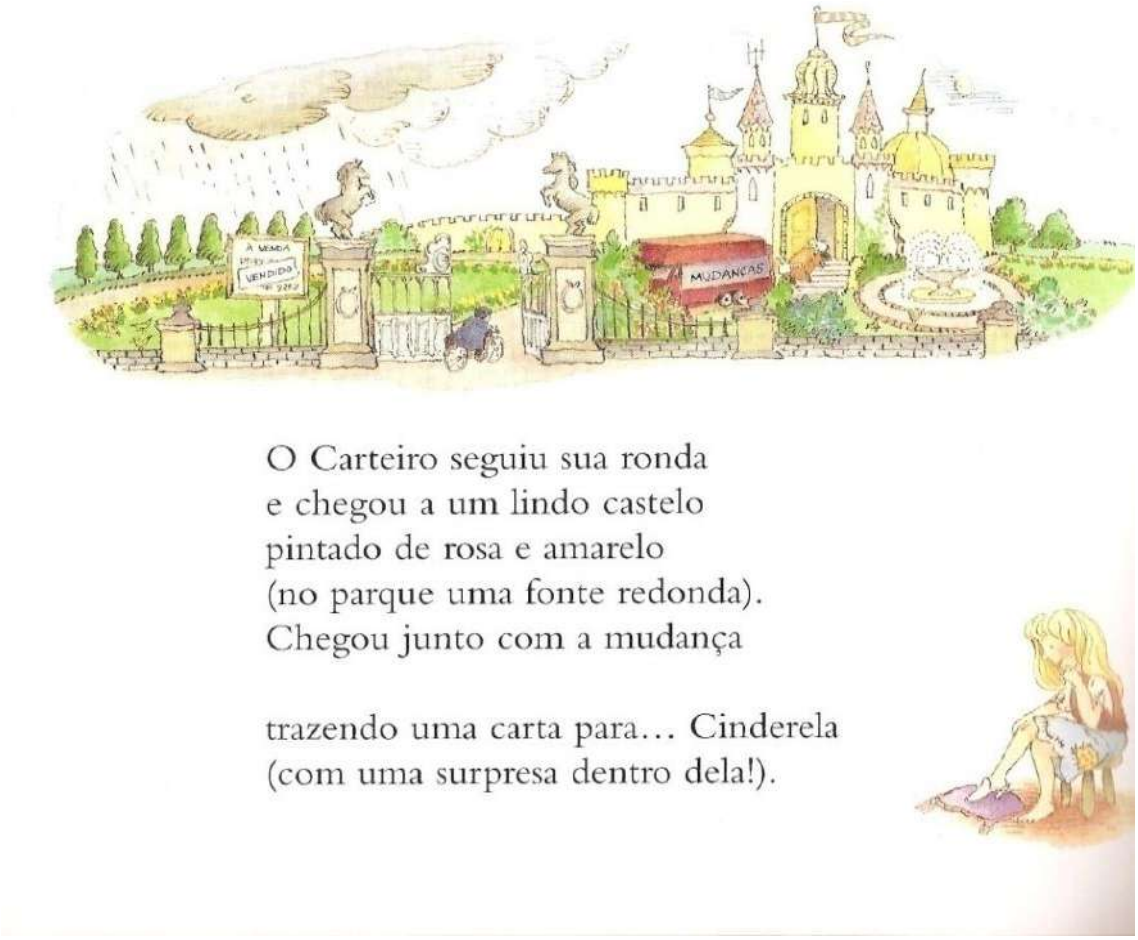
No primeiro momento, fizemos a apresentação da situação de forma detalhada, oralmente procuramos fazer um levantamento dos conhecimentos prévios que os alunos já possuíam sobre os gêneros textuais, e sua importância no uso do cotidiano. Kleiman (2000) destaca a importância das experiências, dos conhecimentos prévios do leitor no processo de leitura, pois é o que lhe permite fazer previsões e inferências sobre o texto. A autora considera que o leitor constrói, e não apenas recebe um

significado global para o texto: ele procura pistas formais, formula e reformula hipóteses, aceita ou rejeita conclusões, utilizando estratégias baseadas no seu conhecimento linguístico e na sua vivência sociocultural (conhecimento de mundo).

Para iniciar nossa atividade, utilizamos para a leitura o livro de literatura infanto-juvenil “O Carteiro Chegou” de Janet& Alan Alberg (2007). Em cada página o livro vai surpreendendo com uma novidade de gênero, e a cada página vai apresentando uma variedade textual, diversas cartas com diferentes linguagens, panfleto de propaganda, cartão de aniversário, cartão postal e conto de fadas.

Observamos que no decorrer da leitura do texto os alunos foram construindo hipóteses e previsões que foram confirmadas ou refutadas ao longo da história. O trecho a seguir foi utilizado para trabalhar esse conhecimento de mundo, ou seja, o conhecimento que faz parte da vivência dos alunos.

Figura 2 - Trecho do conto “O carteiro chegou”



Fonte:AHLBERG, J. e ALLAN. **O carteiro chegou**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2007.

Após a leitura do trecho foi proposta a seguinte questão:

EPISÓDIO 1

Pesquisadora- Qual será a surpresa que Cinderela vai receber?
Aluno- "Com *certeza é o sapato de cristal, sôra".*
Aluno- *"Eu acho que é um pedido de casamento do príncipe".*
Aluno- *"Pra mim..., só pode ser um convite pra uma festa, sei lá".*

Fonte: Dados da pesquisa – (gravação durante a aula em 27/07/16).

Assim que os alunos levantaram algumas hipóteses sobre as possíveis comprovações, sugerimos a leitura da carta que segue:

Figura 3 - Trecho do conto "O carteiro chegou"

Prezada Princesa,

Nós, da Públio Publicano Publicações, esperamos publicar em breve este pequeno livro para jovens leitores, comemorando o seu casamento com Sua Alteza Real o Príncipe Encantado. Segue anexada uma cópia do livro, para a sua aprovação. Estamos certos de que essa versão resumida da maravilhosa história de Vossa Alteza não irá desagradá-la. Certos também estamos de que Vossas Altezas gostarão muito da casa nova e nela viverão felizes para sempre.

Vosso humilíssimo servidor,

Públio Publicano
Públio Publicano
Diretor-presidente

Fonte:AHLBERG, J. e ALLAN. **O carteiro chegou**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2007.

Após a leitura da carta enviada à Cinderela, os alunos puderam constatar que as hipóteses levantadas não se confirmaram, porém, as respostas demonstraram ter intimidade com o gênero em estudo.

Na carta destinada a Cinderela, observamos a ocorrência da intertextualidade como recurso textual utilizado para a compreensão leitora, a qual está ligada ao "conhecimento de mundo", que precisa ser comum ao produtor ou receptor de textos.

Segundo Koch (2014), a intertextualidade consiste no fato de o autor de um texto recorrer a outros textos, de forma explícita ou implícita para construir sua escrita. Isto é, a intertextualidade ocorre quando um texto, que faz parte da memória social de uma coletividade, está inserido, de forma explícita ou implícita, em outro texto. Com isso, muitas vezes, é indispensável, primeiro, o reconhecimento do texto, assim como, relacioná-lo à produção em que faz parte para produzir sentidos durante a leitura.

Conforme a sequência didática que direciona esta pesquisa, a produção inicial foi um momento crucial para detectar as principais dificuldades encontradas pelos alunos na identificação das habilidades de leitura e perceber o nível de conhecimento que já dispõem sobre diferentes gêneros textuais, "[...] permite descobrir o que já sabem fazer e conscientizar-se dos problemas que eles mesmos, ou os outros alunos encontram" (DOLZ, NOVERRAZ&SCHNEUWLY, 2004).

Durante a apresentação da situação, utilizamos para leitura o conto "Felpo Filva" de Eva Furnari, uma história contada de maneira bastante divertida, usando os mais variados gêneros textuais: poemas, fábulas, cartas, conto de fadas, autobiografia, bula, cartão-postal, receitas, manuais, bilhetes e até telegrama, permitindo, assim, que o leitor entre em contato com uma variedade de textos e conheça a função social destes.

Para a geração de dados sobre as habilidades já dominadas e as dificuldades encontradas, procuramos analisar o contexto de produção, bem como os recursos linguísticos dos textos à luz da teoria de Bakthin (1996) que ressalta o percurso do social para o individual, enfatizando, de forma mais específica, o caráter dialógico de toda enunciação. Isso quer dizer que não existe enunciado isolado, fora de um contexto de produção, mas que todo enunciado pressupõe aqueles que o antecederam e todos os que os sucederão.

Para conhecer o nível de conhecimento em relação às habilidades de leitura selecionamos três gêneros de tipologia diferentes presentes na história de Felpo Filva:

o conto, o bilhete e a receita, para realizarmos uma leitura coletiva dos textos e em seguida foi sugerido que identificassem os elementos das condições de produção (o assunto tratado nos textos, o interlocutor visado, o objetivo pretendido, a característica dos gêneros, o suporte onde cada texto aparece).

Os dados levantados oralmente, durante a realização da atividade e registrados no diário de campo, indicaram que muitos alunos ainda apresentam dificuldades para compreender o contexto em que os gêneros são produzidos, bem como a estrutura destes, apresentam ainda confusão em distinguir os gêneros textuais dos tipos de textos em que estes gêneros de enquadram.

Partindo desses pressupostos, e delineados os pontos fracos evidenciados nesta etapa, procuramos através de diversos textos desenvolveras habilidades de leitura e interpretação propostas na pesquisa, a serem trabalhadas nos módulos, para que gradativamente os alunos pudessem se apropriar dos instrumentos próprios ao gênero, e assim, compreendê-las nas mais diversas situações comunicativas.

5.2 ANALISANDO AS HABILIDADES DE LEITURA NAS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO GÊNERO CONTO

Nesta seção, apresentaremos a análise do desempenho dos alunos referente às habilidades de leitura considerando o contexto de produção do gênero conto. A análise será feita com base no diário de campo, no qual registramos a participação dos alunos, nas gravações durante o desenvolvimento das atividades e no quadro-síntese proposto para o acompanhamento das atividades escritas desenvolvidas em sala de aula, durante os módulos da sequência didática.

O quadro abaixo mostra o registro do desempenho da aprendizagem referente às habilidades de leitura conforme os descritores elencados, os dados informados servirão para nortear a análise a seguir dos resultados encontrados.

Tabela 1

DESEMPENHO DAS HABILIDADES DE LEITURA NAS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO GÊNERO CONTO						
HABILIDADES DE LEITURA / DESCRITORES	**Desempenho Satisfatória**		**Desempenho parcial**		**Não alcançou**	
	Nº	**%**	**Nº**	**%**	**Nº**	**%**
D1- Localizar informações explícitas em um texto.	23	92%	1	4%	1	4%
D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.	22	88%	0	0%	3	12%
D4 - Inferir uma informação implícita em um texto.	15	60%	0	0%	10	40%
D6 - Identificar o tema de um texto.	22	88%	1	4%	2	8%
D9- Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.	18	72%	0	0%	7	28%
D10 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.	13	52%	10	40%	2	8%
D11 - Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.	15	60%	0	0%	10	40%
D15 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.	16	64%	0	0%	9	36%

Fonte: Dados da pesquisa obtidos em atividade de leitura e interpretação em sala de aula.

Nesta primeira oficina, objetivamos trabalhar as competências básicas de leitura demonstradas por meio dos descritores citados no quadro acima, as quais serão analisadas a partir das condições de produção do conto.

No momento em que iniciamos, fizemos uma retomada da história “O Carteiro Chegou”, procurando relembrar os contos tradicionais abordados no livro. O trabalho foi direcionado com alguns questionamentos sobre as condições de produção desse gênero.

EPISÓDIO 2

Pesquisadora - Qual assunto é tratado nas cartas?
Aluno - “*Tem carta pedindo desculpas pra os três ursos*”.
Aluno - *“Tem também uma carta falando que vai publicar uma história de Cinderela*”.
Aluno -*“Tinha também uma carta de despejo para o Lobo Mau sair da casa da vó de Chapeuzinho Vermelho”.*

Fonte: Dados da pesquisa (gravação de aula em 29/07/16).

As respostas dos alunos revelaram o reconhecimento do assunto principal tratado no texto, que é trabalhado pelo D6 que recomenda *identificar o tema de um texto*. Para isso, é necessário relacionar as diferentes informações para construir o sentido global do texto e reconhecer a informação solicitada.

Para identificar o tema do texto é importante que os alunos percebam que nem sempre o título do texto se refere propriamente ao assunto tratado no mesmo, nesse caso, por exemplo, os textos explorados não traziam o título, pois se tratava de cartas endereçadas aos personagens de contos tradicionais, desse modo, apenas fazendo uma leitura minuciosa se chegará à identificação das principais informações que poderão concluir qual o assunto era tratado no texto.

A partir desses pressupostos, a concepção de leitura pode ser entendida "[...] como processo de compreensão abrangente, cuja dinâmica envolve componentes sensoriais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, tanto quanto culturais, econômicos e políticos (perspectiva cognitiva-sociológica)" (MARTINS, 1994 p. 31). É preciso perceber que o processo da leitura passou a reconhecer a importância do papel interativo do leitor na construção de sentido de um texto. Entender o significado da leitura é imprescindível para compreendermos e produzirmos textos com proficiência. Conforme Solé (1998), poder ler, isto é, compreender e interpretar textos escritos de diversos tipos com diferentes intenções e objetivos contribui de forma decisiva para autonomia das pessoas.

No decorrer da aula, outras indagações foram levantadas pela pesquisadora acerca dos contos abordados na história "O Carteiro Chegou". Nesse questionamento, os alunos foram indagados sobre as características que diferem o conto dos outros textos lidos, como a carta, por exemplo.

EPISÓDIO 3

Pesquisadora - Quais as características do conto?
Aluno -*"Conta uma história,..é narrativo...tem personagens...lugar onde acontece a história ...".*
Aluno - *"Conta uma história, o personagem principal é o carteiro, mas .... no final nem fala que é feliz pra sempre".*

Pesquisadora - Onde podemos encontrar os contos?
Aluno - *"Nos livros de histórias e nos livros dos alunos".*

Pesquisadora - Quem é público-alvo dos contos?
Aluno -*"Os alunos e todo mundo que gosta de lê histórias".*

Fonte: dados da pesquisa (anotações do diário de campo da aula de 01/08/16).

As respostas aos respectivos questionamentos revelaram que os alunos possuem as habilidades necessárias para compreender a função desse gênero na sociedade, como também demonstraram possuir conhecimentos sobre as condições de produção do gênero em estudo. Conforme Marcuschi (2008, p. 97),

> [...] as condições às quais o produtor de textos precisa atender situam-se num determinado tempo, espaço e cultura, e estão relacionadas aos seguintes aspectos: *conteúdo temático* (assunto tratado no texto), *interlocutor visado* (sujeito a quem o texto se dirige e que pode ser conhecido ou presumido), *objetivo a ser atingido* (propósito que motiva a produção), *gênero textual* próprio da situação de comunicação (regras de jogo, conto, parlenda, debate, publicidade, tirinha etc.), *suporte* em que o texto vai ser veiculado (jornal mural, jornal da escola, rádio comunitária, revista em quadrinhos, panfleto etc.) e, até mesmo, ao *tom* a ser dispensado ao texto (formal, informal, engraçado, irônico, carinhoso etc.).

Conforme apresentado anteriormente no quadro-síntese, o desempenho da leitura ocorreu de forma bastante satisfatória como evidencia a habilidade de *localizar informações explícitas em um texto*, apresentada pelo D1. Neste item, 92% localizaram no texto a resposta correta, o que evidencia ser uma habilidade de fácil identificação, por ser bastante trabalhada nas atividades de leitura e interpretação. Para avaliar esta habilidade utilizamos a questão discursiva do conto “Cinderela”. Como mostra na questão abaixo:

EPISÓDIO 4

Pesquisadora - Quais as tarefas que Cinderela realizava diariamente?
Aluno - *“Limpar o chão, levar café da manhã para as irmãs e fazer todas as tarefas domesticas”.*

Fonte: dados da pesquisa (anotações do diário de campo da aula de 01/08/16).

A resposta ao item solicitado está expressa explicitamente no texto, não sendo necessário fazer inferências, seguindo as pistas fornecidas pelo próprio texto e retomando ao mesmo caso necessário, o aluno chegará à resposta correta.

Conforme Antunes (2009, p. 105-106), “[...] o discurso explícito se caracteriza quando uma situação aparece expressa na superfície do texto”. Porém, a autora complementa que “[...] em todo discurso há proposições que não se expressam diretamente, não aparece na superfície, embora possam ser apreendidas a partir de outras que estão literalmente previstas contextualmente”. Sendo assim, para realizar uma interpretação coerente, dotada de sentido aos textos, o interlocutor aciona todas

as estratégias e os componentes de que dispõe, ou seja, conjunto de saberes construídos no contexto.

A habilidade de *inferir o sentido de uma palavra ou expressão* abordada pelo D3, também apresentou um número satisfatório de acertos, 88% dos alunos conseguiram identificar a resposta adequada. Para avaliar essa habilidade propusemos a seguinte questão:

Questão da pesquisa

Qual o sentimento que as filhas da madrasta tinham por Cinderela?

Para chegar à resposta esperada foi necessário que os alunos fizessem uma leitura além do que está escrito, isto é, ler as entrelinhas, apoiando nas informações apresentadas no texto como todo.

Essa habilidade é avaliada por meio de um texto no qual, o aluno, ao inferir o sentido da palavra ou expressão, seleciona informações também presentes na superfície e estabelece relações entre essas informações e seus conhecimentos prévios.

Desse modo, na leitura, estão envolvidos elementos linguísticos, como letras, sílabas, palavras, estruturas e proposições, como também as expectativas do leitor, sua interpretação e compreensão. “A leitura é produzida à medida que o leitor interage com o texto” (DELL’ISOLA, 2001), ocasião em que o ato de ler torna-se uma inesgotável fonte de “[...] produção de sentido que nunca é definitivo e completo” (MARCUSCHI, 2008, p.229).

Neste sentido, Koch define (1997, p. 70) inferência como sendo:

> [...] a operação que consiste em suprir conceitos e relações razoáveis para preencher lacunas (vazios) e descontinuidades em um mundo textual. O inferenciamento busca sempre resolver um problema de continuidade de sentido [...] basicamente se entende por inferência aquilo que se usa para estabelecer uma relação não explicita no texto, entre dois elementos desse texto. As inferências surgem de uma necessidade e do conhecimento de mundo do leitor (ouvinte).

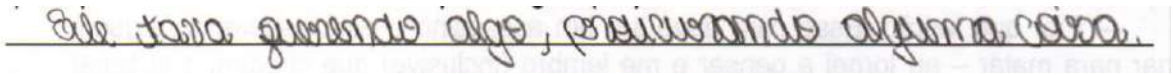
Nesse sentido, entendemos que o leitor é capaz de realizar diversas inferências dependendo do seu conhecimento prévio, e que através desse conhecimento, estabelece relações com as ideias presentes no texto, só assim, podemos dizer que

ler um texto significa construir seu significado tornando-se capaz de inferir nele suas experiências, seus sentimentos e suas opiniões.

O D4 trabalha a *habilidade de inferir uma informação implícita em um texto,* neste item, 60% dos alunos conseguiram identificar a informação requerida. Esta habilidade exige do leitor competências para buscar informações que vão além do que está explícito, à medida que vai atribuindo sentido ao que está escrito no texto, vai estabelecendo relações entre o texto e contexto vai inferindo o que lhe foi solicitado. Vejamos a questão a seguir:

Questão da pesquisa

O que afinal fazia o homem naquele lugar?


Ele tava querendo algo, procurando alguma coisa.

Esta questão foi sugerida para avaliar a habilidade do D4, foi proposta para interpretação a partir da leitura do conto Testemunha Tranquila de Stanislaw Ponte Preta (plano de aula em apêndice D). Esse texto que sugere ao leitor levantar várias hipóteses a respeito do personagem principal que, no decorrer da leitura, vai surpreendendo com os fatos e refutando os pressupostos sugeridos, o cenário e as ações que decorrem no desenrolar da história fornecem ao leitor inúmeras possibilidades de inferências e sugestões. Conforme afirma Antunes (2009 p. 120),

> [...] a inferência está profundamente vinculada à vida, aos valores culturais da comunidade onde acontece a atividade verbal. As situações sociais, os cenários onde os “atores” da atividade verbal interagem constituem os pontos de referência para as interpretações inferências.

Desse modo, para conseguir inferir uma ideia implícita no texto, é preciso ler com fluência, pois só assim conseguimos desenvolver habilidades de leitura que proporcionam no reconhecimento de palavras tornando o leitor capaz de compreender as informações implícitas principalmente nos textos narrativos.

A habilidade do D9 propõe ao aluno *identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros*, para isso, o professor deverá trabalhar essa habilidade por meio da leitura de textos integrais ou de fragmentos de textos de diferentes gêneros, como notícias, fábulas, avisos, anúncios, cartas, convites, instruções, propagandas, entre outros, pois, os alunos precisam identificar o objetivo de diferentes textos: informar, convencer, advertir, instruir, explicar, comentar, divertir, solicitar, recomendar, etc.

Em nossa pesquisa, o número de acertos nessa habilidade foi satisfatório, 72% dos alunos demonstraram conhecimento sobre a finalidade de do gênero textual em estudo. A questão utilizada nesse item solicitava que os alunos reconhecessem qual o gênero o texto lido pertencia.

Utilizamos o conto “Cinderela” para avaliar essa habilidade conforme a sequência didática (plano de aula em apêndice C). Mais uma vez, utilizamos um gênero muito presente nas séries iniciais do ensino fundamental, a fim de facilitar a compreensão dos itens que são solicitados, pois a linguagem é bastante próxima do nível de leitura dos alunos, dessa forma, viabiliza o alcance do propósito pretendido na situação comunicativa. Conforme sublinha Solé (1998, p. 90).

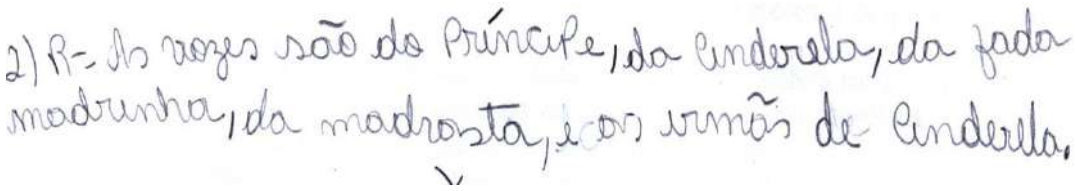
> Como podemos fazer diferentes coisas com a leitura, é necessário articular diferentes situações - oral, coletiva, individual e silenciosa, compartilhada – e encontrar os textos mais adequados para alcançar os objetivos propostos em cada momento. A única condição é conseguir que a atividade de leitura seja significativa para as crianças, corresponda a uma finalidade que elas possam compreender e compartilhar.

A habilidade de *identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto*, apresentado pelo D10, propõe ao aluno identificar quem fala no texto e a quem ele se destina, essencialmente, pela presença de marcas linguísticas (o tipo de vocabulário, o assunto etc.), evidenciando, também, a importância do domínio das variações linguísticas que estão presentes na nossa sociedade. Além disso, são exploradas as possíveis variações da fala: linguagem rural, urbana, formal, informal, incluindo as linguagens relacionadas a determinados domínios sociais, como cerimônias religiosas, escola, clube etc.

Utilizamos as questões abaixo para análise da habilidade do D10:

Questões da pesquisa

Esse texto está narrando uma história, por isso, apresenta algumas vozes. De quem são as vozes que aparecem no texto?


2) R- As vozes são do Príncipe, da Cinderela, da fada madrinha, da madrasta, e as irmãs de Cinderela.

*Experimentou o sapatinho e...**Viva!!! Ele coube perfeitamente no seu pé.** A expressão em destaque foi dita por quem?*

a) A madrasta
b) As irmãs
c) O príncipe
d) A fada

Nessas questões, 52%dos alunos alcançaram a habilidade de forma satisfatória, 40% alcançaram parcialmente e 8% não alcançaram o resultado esperado. Os resultados indicam que, para reconhecer essa habilidade nos textos narrativos, é preciso recorrer ao discurso do narrador e dos personagens. A possibilidade de avaliar o discurso de um personagem ou evento põe em relevo a importância do uso da fala relatada nas narrativas.

Para analisar estes requisitos, fundamentamos nos pressupostos bakhtinianos e também nos PCN, ao fazerem referência à linguagem como forma de ação interindividual orientada por uma finalidade especifica "[...] um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes, nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos da sua história" (BRASIL, 1997, p. 23-24).

Para Bakhtin (2003, p. 268), a interação dialógica só ocorre porque atende a uma necessidade discursiva específica e às "finalidades de cada referido campo" da comunicação, obedecendo a alguns critérios, tais como: "conteúdo temático", "estilo de linguagem" e "construção composicional". Esses critérios estão "indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade um determinado campo da comunicação".

Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato é uma habilidade de leitura apresentada pelo D11 que pretende avaliar se o aluno consegue identificar, no texto, um fato relatado e diferenciá-lo do comentário que o autor, ou o narrador, ou o personagem fazem sobre esse fato.

A questão que utilizamos nesta pesquisa para avaliar essa habilidade foi retirada do conto "Testemunha Tranquila" um gênero textual com estrutura sintática e morfológica simples, de tipo narrativo bem conhecido dos alunos que estão nesta faixa etária. O enunciado da questão solicitava que os alunos identificassem no texto o trecho em que existia claramente uma opinião do autor. Nesse item, 60% dos alunos conseguiram encontrar no texto o trecho que foi solicitado, para isso, foi necessário

que o aluno seguisse as pistas deixadas pelo autor ao exprimir no texto pensamentos e falas do personagem. Certamente os alunos que identificaram o trecho: "*Esse cara deve ser um assassino",* perceberam que a expressão "*deve ser"* expressa opinião do autor do texto. Quem fala no texto e como se apresenta é um aspecto importante para a estruturação do texto que traz opinião.

Essa habilidade deve ser explorada nos textos argumentativos conforme a Matriz de Referência da Prova Brasil de Língua Portuguesa (BRASIL, 2011, p. 33),

> [...] os textos argumentativos também se prestam para trabalhar essa habilidade. Porém, é importante que o professor leve o aluno a compreender as situações criadas pelos instrumentos gramaticais, como as expressões adverbiais e as denotativas, em vez de limitar o trabalho à mera referencialidade ou influência externa de intromissão do locutor/produtor/narrador no texto.

Os gêneros textuais sugeridos na Prova Brasil seguem as orientações propostas nos PCN. Estes, por sua vez, se realizam sob a perspectiva discursiva da língua, sendo assim, torna necessário desenvolver no aluno a competência de apreender um texto como construção de conhecimento em diferentes níveis de análise, interpretação e compreensão, por isso, que devemos trabalhar a língua objetivando alcançar sua função social.

O D15 tem como habilidade *reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido*. Essa habilidade possibilita ao aluno desenvolver uma atitude crítica e reflexiva referentes ao tema apresentado em textos do mesmo gênero ou em gêneros diferentes.

Sendo assim, as atividades que envolvem a relação entre textos são essenciais para que o aluno construa a habilidade de analisar o modo de tratamento do tema dado pelo autor e as condições de produção, recepção e circulação dos textos (BRASIL, 2011).

Em nossa pesquisa avaliamos o D15 comparando o tema apenas no gênero conto, utilizamos o "Conto da Mentira" e o conto "Pinóquio" para leitura e discussão sobre o assunto tratado nos textos (plano de aula em Apêndice E).

Ao questionar os alunos sobre que conclusão se pode chegar com base na leitura dos dois contos e a temática apresentada nos dois textos, 72% foram capazes de reconhecer a habilidade solicitada por esse descritor. Naturalmente que a comparação de textos vai exigir dos alunos conhecimento de mundo, ou seja, se eles

não tiverem intimidade com o gênero textual solicitado e com sua função social, com certeza, terão dificuldades em fazer a comparação.

Trabalhar essa habilidade através de gêneros diferentes pode despertar nos alunos a consciência de que há vários gêneros de textos, os quais, embora tratem de um mesmo tema, podem expressar sentidos diferenciados conforme a intenção do autor.

Cabe ressaltar a importância de promover o desenvolvimento de competências e habilidades para que os alunos possam produzir e compreender textos de diferentes gêneros e em diferentes situações comunicativas, tanto através da oralidade quanto através da escrita.

5.3 ANALISANDO AS HABILIDADES DE LEITURA NAS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO GÊNERO TIRA

Optamos por trabalhar o gênero tira na sequência didática, em função de sua incidência na Prova Brasil, o qual é utilizado para avaliar a competência leitora dos alunos, através da quantidade de recursos expressivos que podem ser considerados na leitura para compreender o sentido do texto.

Iniciamos a nossa oficina fazendo a seguinte pergunta: quem gosta de ler tiras? E por que gosta? (Plano de aula em Apêndice I).

Os alunos responderam que gostam porque a maioria das tiras "*é engraçada"*, disseram também que algumas são "*mais difíceis de entender porque são mais complicadas", "é difícil pra lê porque tem mais figuras do que letras...não dá nem pra entender direito"* ou seja, os alunos estavam se referindo aos recursos expressivos que compõem os textos escritos em quadrinhos (linguagem, signos icônicos, entre outros).

Propus aos alunos a leitura de diversas tirinhas e solicitei que fossem observados os seguintes aspectos: local de circulação, público-alvo, finalidade, linguagem utilizada nas tiras e outros recursos próprios dos textos em quadrinhos como: balão de formatos variados, tipos de letras, cenário, expressão facial dos personagens, etc.

A tira seguinte foi proposta para leitura e interpretação em sala de aula, a qual provocou uma discussão acerca do tema abordado, como também, sua finalidade e público que pretende atingir.

Figura 4 - Tira da Mafalda

Fonte: https://mateiotedio.com.br/tag/miguelito. Acesso em: 20 de agost. 2016.

Para avaliar esse item, os alunos foram questionados sobre o pensamento de Mafalda que aparece no último quadrinho, os quais apresentaram diversas opiniões:

EPISÓDIO 5

Pesquisadora – Na opinião de vocês, o que Mafalda quis dizer com "o mundo está cheio de Miguelitos?
Aluno - "*Acho que é porque muitas pessoas não gostam de trabalhar";*
Aluno - *"tem gente que só quer coisa fácil";*
Aluno - *"se a gente não trabalhar, a gente não consegue as coisas";*
Aluno - *"quer dizer que o mundo tá hoje desse jeito, porque as pessoas querem tudo fácil".*

Fonte: Dados da pesquisa (gravação de aula em 16/08/16).

Nesse processo de compreensão do texto, o leitor utiliza os conhecimentos prévios que lhe permite fazer inferências importantes para o atendimento global. De acordo com Kleiman (1999, p. 13), "[...] pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão". Além disso, outros níveis de conhecimento (linguístico, textual e de mundo), são importantes para que os leitores atribuam sentido ao que leem. A autora (1999 p.25) ainda afirma que:

> A ativação do conhecimento prévio é então, essencial à compreensão, pois é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer inferências necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto num todo coerente. Este tipo de inferência, que se dá como decorrência do conhecimento de mundo e que é motivado pelos itens lexicais no texto é um processo inconsciente do leitor proficiente.

Por conseguinte, para ser um leitor competente, o aluno deverá ser capaz de retirar do texto informações explícitas e implícitas. Essas são as pistas fornecidas pelo texto que possibilitam ao leitor leras entrelinhas.

Ao serem indagados a respeito da temática apresentada na tira e o público-alvo, mais uma vez alguns alunos expuseram seus pontos de vista:

EPISÓDIO 6

Pesquisadora – Qual assunto é tratado na tira da Mafalda?

Aluno - *"a tira fala que não tá fácil arrumar emprego";*
Aluno - *"fala das pessoas que fica só esperando coisa fácil, não luta pra conseguir um emprego, tipo, estudar".*
Aluno - *"esse texto é pra quem não gosta de trabalhar";*
Aluno - *"pode ser pra todas as pessoas adultas e adolescentes também".*

Fonte: Dados da pesquisa: (gravação de aula em 16/08/16).

Este levantamento de informações possibilita ao professor desenvolver um processo de leitura que proporcione ao aluno conhecer o contexto social, a finalidade do autor da tirinha e identificar sua temática. Consequentemente espera-se que os alunos reflitam no momento de assumir uma postura diante de um determinado assunto, com a finalidade de tecer uma crítica sobre qualquer tema que faz parte da sociedade e não apenas na posição de aluno quando estiver produzindo um texto para a escola. Nesse sentido, Moterani & Menegassi (2010, p. 225) afirmam que:

> [...] a posição social é um aspecto muito importante para a construção de um texto, pois é ela que define o que falar e como falar, auxiliando na construção do tema que um texto deve abordar. Nas tiras em quadrinhos, a apresentação do tema sempre vai depender do propósito, isto é, do objetivo do autor e da postura assumida por ele frente ao tema geral discutido por toda a sociedade. Logo, lembre-se que você deve ter um objetivo claro e definido e assumir uma posição social, ou seja, escrever marcando o lugar que você ocupa na sociedade, por exemplo, de um estudante, de um crítico, de um ecologista, de um esportista, enfim, essa posição é que vai fazer que o recorte da temática do seu texto seja claro e definido e seu objetivo cumprido.

Com relação ao papel social, ou seja, a posição que o autor e o leitor assumem ao criar e ler os quadrinhos, afirmamos que identificá-lo é um bom caminho para reconhecer à temática e o propósito do autor, já que é ele que "define o que falar e como falar em uma dada situação comunicativa" (BAKHTIN, 2003 p.205). Desse modo, afirmamos que a escolha de um tema depende da finalidade e dos objetivos que o autor quer alcançar, bem como, do público-alvo que pretende atingir.

Durante o desenvolvimento das oficinas, solicitamos aos alunos a produção de uma tira a partir de uma sequência de imagens, pedimos ainda que utilizassem as

características próprias do gênero, conforme se apresenta na produção da tira a seguir.

Figura 5 - Atividade de produção

Fonte: Atividade realizada em sala da aula.

Na produção da tira acima observamos que a aluna, autora da tirinha, relaciona a linguagem verbal e não-verbal de forma coerente. Embora a personagem não seja criada por ela, a mesma demonstrou uma sequência lógica no discurso utilizado. A aluna já conhece vários aspectos da estrutura composicional de uma tirinha, os quais estão presentes em sua produção, como o título, o formato dos balões, os rabichos dos balões, a sequência de falas. Porém, a ausência de alguns recursos em alguns balões produzidos sugerem que ainda há um caminho a percorrer no aprendizado do planejamento das falas antes do contorno dos balões, como pode ser visto no terceiro quadrinho, o som - PUM (onomatopeia) produzido pelo chute dado por Magali, que deveria estar fora do balão e no último quadrinho, quando a fala deveria estar expressa em balão que indica pensamento, uma necessidade para futuras intervenções do professor.

Segundo Rama et al. (2004, p. 277),

> As tirinhas geralmente se constituem de linguagem visual, plano e ângulos de visão, protagonista e personagens secundários, figuras cinéticas, metáforas visuais, linguagem verbal, balão de fala, legenda e onomatopeias, que determinam sua organização composicional.

Outro aspecto importante na utilização de tiras em sala de aula é a sua proximidade com o cotidiano, pois estes gêneros são geralmente encontrados em jornais, revistas e atualmente está presente também nos livros didáticos, tratando de temas atuais, divertindo e marcando épocas. Além disso, permite que o aluno passe a entender a imagem como discurso atribuindo-lhe sentidos sociais e ideológicos.

Para a realização dessa oficina, objetivamos analisar o “conteúdo temático”, “finalidade”, bem como o “público-alvo”, elementos proposto nos estudos sobre os gêneros discursivos de Bakhtin (2003, p.66).

Observamos que as tirinhas apresentam uma capacidade inesgotável de temas, manifestando que seu conteúdo temático varia de acordo com o propósito do autor, isto é, o público que ele quer atingir, de acordo com Bakhtin (2003, p. 262), todo enunciado vai “[...] confirmar, refutar, complementar, reavaliar outros enunciados reais ou supostos”. Dessa forma, a temática do enunciado trará no contexto marcas dos enunciados que o antecederam, configurando-se, portanto, como uma conexão discursiva.

Para trabalhar as habilidades de leitura envolvendo as condições de produção do gênero tira, elegemos algumas de Ziraldo, do personagem o Menino Maluquinho e da Mafalda, as quais foram escolhidas por se tratar de personagens conhecidos desse público-alvo e por abordar uma temática que também faz parte do cotidiano dos alunos, a partir da leitura da tira, propomos uma atividade em que pudesse ser observado o desempenho das habilidades leitora e interpretativa propostas pelos descritores, requisitos de análise da nossa pesquisa.

Um dos objetivos propostos para o ensino de Língua Portuguesa presente nos PCN é possibilitar ao sujeito o estudo dos gêneros discursivos e dos modos como se articulam, proporcionando uma visão ampla das possibilidades de uso da língua. Os gêneros devem ser de preferência, aqueles com que os alunos lidam no dia a dia.

O gênero tira é um recurso interessante devido a vários fatores: pela sua característica humorística, tratar questões políticas e sociais, ter um roteiro muitas vezes curioso, ter personagens cativantes, ser construído por diálogos que lembram os diálogos possíveis no dia a dia (possibilitando um olhar entre as relações de oralidade e escrita) e por ter uma história curta, que não solicitará do aluno um tempo maior para se fazer a leitura. Sendo assim, a tirinha promove um maior interesse por parte dos alunos e ao mesmo tempo, trabalha a linguagem de forma geral.

Durante o desenvolvimento das oficinas (planos em apêndice), pudemos perceber o interesse dos alunos pela leitura das tiras, demonstraram conhecimentos sobre as personagens e contexto situacional, a intertextualidade existente, entre outros recursos que o texto em quadrinho possibilita.

O quadro-síntese abaixo mostra o desempenho dos participantes na realização das oficinas do gênero tira.

Tabela 2

DESEMPENHO DAS HABILIDADES DE LEITURA NAS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO GÊNERO TIRA						
HABILIDADES DE LEITURA / DESCRITORES	**Desempenho Satisfatória**		**Desempenho parcial**		**Não alcançou**	
	Nº	**%**	**Nº**	**%**	**Nº**	**%**
D1- Localizar informações explícitas em um texto.	23	100%	0	0%	0	0%
D3 - Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.	10	44%	10	44%	3	12%
D4 - Inferir uma informação implícita em um texto.	12	53%	8	35%	3	12%
D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.).	18	79%	5	21%	0	0%
D6 - Identificar o tema de um texto.	21	92%	2	8%	0	0%
D9 - Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.	20	87%	3	13%	0	0%
D11 - Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.	20	87%	0	0%	3	13%
D15 - Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.	21	92%	2	8%	0	0%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com os dados da pesquisa.

Para a realização das oficinas, selecionamos diversas tiras para leitura, escolhemos duas para avaliar o desempenho da habilidade de localizar informação explícita no texto através da linguagem escrita, aplicamos algumas questões discursivas e algumas objetivas, com a pretensão de avaliar as habilidades de leitura elencadas pelos descritores do quadro-síntese apresentado acima e, dessa forma, conhecer o nível de leitura que os alunos vinham adquirindo ao longo desta etapa.

De acordo com o quadro acima, o número de acertos correspondente ao D1 foi excelente, 100% satisfatório, essa habilidade é considerada de nível de complexidade fácil, uma vez que a questão proposta solicitava que os alunos identificassem o autor e os personagens da tira em quadrinhos, para isso, eles precisavam apenas recorrer ao texto-base (figura) que dá suporte à questão para localizar as informações solicitadas seguindo as pistas fornecidas pelo próprio texto.

Sendo assim, a leitura, como um processo que considera a interação entre autor/texto/leitor, é tema recorrente que pode ser observado nos PCN (1988, p. 69), ao ressaltar que:

> 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, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. 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.

Assim, durante a leitura o leitor lança no texto seus conhecimentos de mundo, linguístico e de estrutura textual, utilizando estratégias de leitura em consonância com os objetivos pretendidos.

Quanto ao D3, que avalia a habilidade de *inferir o sentido de uma palavra ou expressão,* não houve um rendimento significativo, somente 44% dos alunos conseguiram atingir a resposta correta, conforme expresso no quadro-síntese. Para avaliar esta habilidade utilizamos a tirinha a seguir:

Figura 6 - Tira da Mafalda

Fonte: https://clubeda**mafalda**.blogspot.com. Acesso em: 13 jul. 2016.

Questão da pesquisa

*A expressão no último quadrinho "**Como se fosse para perdoar**" denota:*

a) O sentimento de culpa de Mafalda.
b) O presente simbolizando o fato de Mafalda perdoar os pais.
c) Uma tentativa de aproximação por parte de Mafalda.
d) O interesse de Mafalda por bens materiais.

O item acima trata de uma questão de múltipla escolha, em que apenas uma alternativa corresponde ao descritor avaliado, as outras são denominadas *distratores*, isto é, alternativas de resposta que não estão corretas, mas que devem ser plausíveis, referindo-se a raciocínios possíveis dos estudantes. Assim, o distrator pode revelar uma competência que não foi adquirida pelo estudante e mostrar o caminho que o professor deve seguir para sanar essa dificuldade.

O trabalho pedagógico com tirinhas poderá atingir diferentes objetivos e seguir caminhos diversos. Assim, através da leitura desse gênero o professor poderá desencadear uma discussão de diferentes temas de relevância social, analisar os pontos de vista revelados nas tiras, bem como, o estudo da estrutura desse tipo de texto (forma estrutural, conteúdo, contexto situacional, linguagem, personagens, imagem etc.), trabalhar o vocabulário, buscando explicações quanto ao emprego das palavras em contextos diversos.

De acordo com Kleiman (2000, p.92) "Processar um texto é perceber o exterior, as diferenças individuais superficiais, perceber a intenção, ou seja, atribuir uma intenção ao autor é chegar ao íntimo, à personalidade através da interação". Sendo assim, o professor deverá auxiliar o aluno a percorrer todas essas etapas para adquirir maior compreensão leitora.

Inferir uma informação implícita em um texto descrita pelo D4 pressupõe ao aluno identificar as ideias subentendidas no texto. As ideias implícitas decorrem logicamente do sentido de certas palavras ou expressões contidas na frase, ou seja, os pressupostos são linguisticamente marcados, como também pela linguagem não verbal utilizada no tiras em quadrinhos.

Em nossa pesquisa, o resultado para essa habilidade demonstrou que os alunos tiveram dificuldades de interpretar a questão com base nesse descritor, apenas 53% dos alunos conseguiram identificar a habilidade solicitada na questão, para avaliar a habilidade proposta utilizamos a tirinha de Mafalda que segue:

Figura 7 - Tira da Mafalda

Fonte: https://clubeda**mafalda**.blogspot.com. Acesso em: 13 jul. 2016.

A atividade sugeria que os alunos fizessem a leitura da tira para comparar o 3º quadrinho aos dois primeiros. Conforme mostra a questão a seguir:

Questão da pesquisa

Compare o 3º quadrinho com os dois primeiros. O que você nota de diferente?

R- Que no Primeiro eles estão alegres e no terceiro quadrinho eles estão Pensativo

Fonte: Dados da pesquisa (atividade realizada em sala de aula)

Com base no dado acima, observa-se que os alunos, ao descrever a compreensão sobre a questão proposta, apoiam no texto-base privilegiando no contexto de produção a análise da linguagem verbal e não-verbal e a expressão que apresenta as personagens.

Para chegar à compreensão dessa questão o aluno precisa estabelecer relações entre o texto e o seu contexto. Conforme aponta Bakhtin (1996, p.162), “[...] um contato dialógico entre textos em que o texto só ganha vida em contato com outro texto (com contexto) e este ponto de contato juntaria dado texto a um diálogo”.

Sendo assim, observamos que os alunos ainda não estão preparados para perceberem os mecanismos que constroem o sentido nestes textos, no qual eles precisam buscar informações para além do que está escrito, mas que é autorizado pelo texto.

O D5 traz como habilidade de leitura *interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.)*. A partir da tira a seguir, propusemos algumas questões para leitura e interpretação que se referem a esta habilidade.

Figura 8 - Tira do Menino Maluquinho

Fonte:http://www.espacoprofessor.com/2013/08/24-tirinhas-do-menino-maluquinho. Acesso em: 4 jul. de 2016.

Questões da pesquisa

Observe o primeiro quadrinho. Como é possível saber que a menina estava cantando?

Por causa dos acordes de músicas as notas em cima do desenho.

Qual a reação da menina no segundo quadrinho? O que demonstra isso?

De um susto, ela está assustada, a palavra AI!

Fonte: Dados da pesquisa (atividade realizada em sala de aula)

Para responder estas questões, os alunos deveriam ler e interpretar a tirinha a partir de seus elementos verbais, não verbais, signos icônicos, elementos

paralinguisticos, etc. Além disso, o aluno deveria, também, demonstrar conhecimento de gêneros textuais variados para que possa reconhecer a função social desses textos.

Os dados mostraram que 79% dos alunos atingiram de forma satisfatória a habilidade proposta pelo D5, para alcançar essa habilidade os alunos foram capazes de integrar o texto escrito à linguagem não-verbal. Provavelmente, os elementos que compõem esse gênero são responsáveis pela grande popularidade e proximidade do cotidiano dos alunos.

Algumas tiras compostas de cenário colorido chamam mais atenção e auxilia os leitores a compreenderem com facilidade a situação de contexto. Porém, muitas vezes, a maioria dos leitores não percebe que tais textos normalmente carregam conteúdo de juízos de valor altamente ideológicos e muitas vezes preconceituosos.

De modo geral, não podemos delimitar interlocutores e nem finalidades ideais para as tiras em quadrinhos, pois, como podemos perceber, eles dependerão do propósito do autor, da posição que o autor e o leitor assumem ao criar e ler os quadrinhos respectivamente.

Entretanto, é importante destacar que esse gênero discursivo chama a atenção dos leitores de todas as idades, visto que seu aspecto composicional é um ótimo recurso para despertar a autonomia e a criticidade do aluno e consequentemente, o domínio da língua.

A habilidade de leitura apresentada pelo D6 propõe ao aluno *identificar o tema de um texto*, para avaliar essa habilidade utilizamos a tira 1 de Mafalda e Miguelito, apesar de tratar de um tema de relevância social e estar implícito no texto, 92% dos alunos identificaram as principais informações, isto é, conseguiram fazer uma leitura mais abstrata o que os levaram a concluir qual o assunto abordado na tira.

Para analisar sobre essa habilidade, reportamo-nos aos fundamentos Bakhtinianos (2003), quando revela que os enunciados originam-se nas diferentes esferas sociais e as condições de sua construção são refletidas por seu tema, seu estilo e sua composição. O tema são conteúdos ideologicamente conformados que se tornam comunicáveis através do gênero; não é só o objeto (assunto) e o sentido, mas inclui a situação social - a intenção do falante determinada pelo lugar.

Esse é o momento em que realmente compreendemos a mensagem do autor do texto. É a compreensão e apreensão do texto como todo, que inclui: ideias, problemas, processos de raciocínio e comparações.

Para desenvolver essa habilidade, solicitamos aos alunos que fizessem uma análise da tira de Mafalda, figura 4, mais especificamente do terceiro e o quarto quadrinhos, e interpretassem a expressão dos personagens e o pensamento de Mafalda no último quadrinho. Os alunos apresentaram várias opiniões sobre os personagens*:*

EPISÓDIO 7

Aluno - *"Mafalda pensou como poderia ajudar seu amigo";*
Aluno - *"ela ficou revoltada, porque ele estava preguiçoso";*
Aluno - *"pensou que não deveria falar mais nada e deixar ele sozinho";*
Aluno - *"ela ficou triste porque até Miguelito também pensava igual todo mundo";*
Aluno - *"no mundo hoje tá cheio de gente que não quer trabalhar pra conseguir as coisas".*

Fonte: Dados da pesquisa (gravação de aula em 16/08/16).

Os discursos apresentados pelos alunos expõem uma visão dos problemas sociais ao conseguirem relacionar a temática tratada na tira com o contexto social em que estão inseridos. Sendo assim, observamos que as tiras podem ser utilizadas em sala de aula em qualquer nível de ensino, pois são diversos os temas e as finalidades delineados por diferentes estilos linguísticos.

Desse modo, afirmamos que a escolha de um tema depende da finalidade e dos objetivos que o autor quer alcançar, bem como, do público-alvo que atinge. De acordo com Bakhtin (2003, p. 262), o tema é determinado "[...] pela especificidade de um determinado campo da comunicação".

Outra questão abordada nas tiras que suscita reflexão é a formação discursiva e ideológica, que são interpeladas pelos textos em quadrinhos e que possibilitará ao aluno as condições necessárias para desenvolver competências de leitura levando-o a ocupar com maior consciência das práticas discursivas de linguagem que, gradativamente, vão se incorporando em suas atividades comunicativas.

Observamos que os discursos dos personagens mostram posicionamentos ideológicos distintos, no qual os sujeitos como construtores sociais, interagem entre si e expõem diferentes visões de mundo. De acordo com Bakhtin (1996, p. 95), "[...] a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou

vivencial”. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida.

A formação discursiva por trás da identidade do personagem de Miguelito reproduz a conduta de uma parcela da sociedade que se dá no meio das relações socioculturais, no entanto, são formações distintas, visto que Mafalda mesmo sendo criança, coloca os conflitos da sociedade em questionamento.

Entretanto, essas questões muitas vezes passam despercebidas pela maioria dos leitores, uma vez que as aulas de leitura a partir da perspectiva dos gêneros textuais se restrinjam apenas ao aspecto formal ou estrutural do texto, em que o ato de ler e interpretar são apenas práticas executadas mecanicamente, sem considerar sua importância para exercer sua função social.

O D9 propõe identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros. Esta habilidade pode ser avaliada por meio de diversos gêneros textuais que podem ser utilizados de forma integral ou fragmentos e requer que o aluno reconheça o objetivo do texto que pode ser: informar, convencer, advertir, instruir, explicar, comentar, divertir, solicitar, recomendar etc. Além disso, este descritor avalia se o aluno compreende a função social destes.

A partir da leitura do texto como um todo, o aluno deve perceber a intencionalidade do autor. Como afirma (KOCK & TRAVAGLIA, 2003, p.37).

> [...] o produtor de um texto tem, necessariamente, determinados objetivos ou propósitos, que vão desde a simples intenção de estabelecer ou manter o contato com o receptor até a de levá-lo a partilhar de opiniões ou a agir ou comportar-se de determinada maneira. Assim, a intencionalidade refere-se ao modo como os emissores usam textos para perseguir e realizar suas intenções, produzindo, para tanto, textos adequados à obtenção dos efeitos desejados. É por esta razão que o emissor procura, de modo geral, construir seu texto de modo coerente e dar pistas ao receptor que lhe permitam constituir o sentido desejado [...].

Nesse sentido, percebemos a intencionalidade como um fator textual relevante para compreender a finalidade dos textos, uma vez que diz respeito ao modo como os produtores utilizam textos para conquistar suas intenções, dessa forma, produzem textos adequados para alcançar os efeitos almejados.

Os dados relativos ao D9 mostram que 87% dos alunos compreenderam a finalidade do gênero estudado. Para alcançar um resultado satisfatório foi necessário a leitura de diversas tiras e discussões acerca da temática de cada um desses textos

e o público-alvo a que se destina esse gênero, como também sobre os veículos de circulação das tirinhas.

Com relação ao papel social, ou seja, a posição que o autor e o leitor assumem ao criar e ler os quadrinhos, afirmamos que identificá-lo é um bom caminho para reconhecer o propósito do autor, já que é ele quem define o que falar e como falar em uma dada situação comunicativa (BAKHTIN, 2003). Sendo assim, a finalidade e os propósitos dos textos em quadrinhos dependem dos objetivos que o autor deseja alcançar e o público que quer atingir.

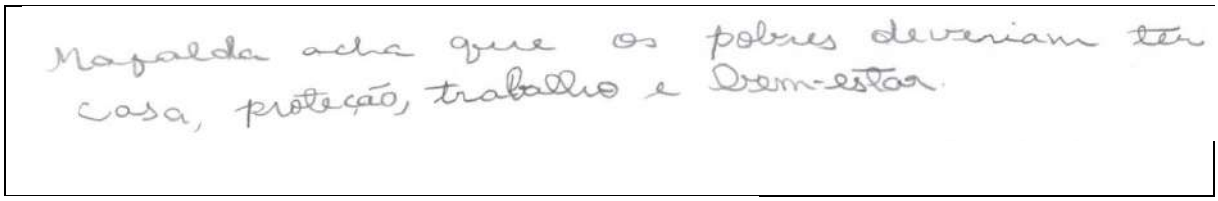
Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato é uma habilidade de leitura proposta pelo D11 apresentada na Matriz de Referência da Prova Brasil. Essa habilidade apresenta certa dificuldade para os alunos distinguirem as partes referentes a um fato e as relativas a uma opinião relacionada ao fato apresentado, expressa pelo autor, narrador ou por algum personagem.

Para desenvolver esta habilidade, o professor deve trabalhar com gêneros textuais variados, especialmente os que apresentam estrutura narrativa como contos (fragmentos) e crônicas. Porém, essa habilidade também pode ser desenvolvida a partir da leitura de diversas tiras que apresentam opinião a respeito de determinados fatos, como na tira de Mafalda, apresentada a seguir, que foi proposta para leitura e análise nesta pesquisa.

Figura 9 - Tira da Mafalda

Fonte: Disponível em: http://www.asomadetodosafetos.com/2016/05/melhores-tirinhas-da-mafalda. Acesso em: 15 de jul de 2016.

Questão da pesquisa
Qual a opinião de Mafalda na tirinha?


Mafalda acha que os pobres deveriam ter casa, proteção, trabalho e bem-estar.

Fonte: Dados da pesquisa (atividade realizada em sala de aula)

Esta questão foi proposta nesta pesquisa para avaliar o D11 no gênero tira, que propõe ao aluno distinguir um fato da opinião referente a este fato. Neste item 87% obtiveram resultado satisfatório. Para responder à questão corretamente, os alunos devem compreender que as opiniões podem ser diferentes e que dependem do ponto de vista de quem as dá.

Nesse sentido, leitura e interpretação de texto que apresenta opinião, desde o ensino fundamental, é muito importante para que os alunos possam familiarizar com o seu propósito comunicativo, levando em consideração um aspecto linguístico relevante na estruturação do texto de opinião, a enunciação. Como nos diz Bakhtin: "A situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente, e por assim dizer, a partir de seu interior, a estrutura da enunciação" (BAKHTIN, 2003, p. 113).

É sabido que o texto de opinião não é trabalhado com frequência no ensino fundamental I, visto que a produção desse gênero requer que os alunos assumam um posicionamento e argumentem, talvez por se considerar que os alunos desse ciclo não possuem as competências e habilidades para produzirem esse tipo de texto.

Após o reconhecimento da opinião apresentada na tira, solicitamos aos alunos que identificassem na tira qual o fato que motivou Mafalda pensar dessa maneira, a resposta foi unânime: *"porque ela viu um morador de rua no primeiro quadrinho".* Diante dessa consideração, tornam evidente que para desenvolver a habilidade requerida pelo D11 nos anos iniciais do ensino fundamental pode-se fazer uso de diversos gêneros textuais, principalmente os que possuem estrutura narrativa, que facilita identificar o fato e diferenciá-lo do comentário do autor, do narrador, ou de algum personagem.

Além disso, a tira é um gênero altamente expressivo, o autor consegue por meio da consonância entre a linguagem verbal e a não-verbal, transmitir toda expressividade de um comportamento humano frente a uma situação inesperada, nesse caso, é

possível perceber a reação da personagem, diante a um fato que lhe causa indignação.

O D15 avalia a habilidade do aluno em *reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas que será recebido.*

De acordo com a matriz de Referência da Prova Brasil de Língua Portuguesa (2011), para o desenvolvimento dessa habilidade é importante proporcionar aos alunos a leitura de textos diversos relacionados a um mesmo tema contendo diferentes ideias. Os textos podem ser retirados de jornais, revistas, Internet, livros, campanhas publicitárias, entre outros.

Desta forma, a leitura pode despertar neles a consciência de que há vários gêneros de textos, os quais, embora tratem de um mesmo tema, podem expressar sentidos diferenciados conforme a intenção do autor. Bakhtin (2003, p. 135) afirma ainda que possa haver "[...] relações dialógicas entre textos e dentro de textos". A condição para que ocorra a intertextualidade é que um texto seja independente do outro, como sublinha Koch e Travaglia (2003, p. 88).

> A intertextualidade compreende as diversas maneiras pelas quais a produção e recepção de dado texto depende do conhecimento de outros textos por parte dos interlocutores, isto é, diz respeito aos fatores que tornam a utilização de um texto dependente de um ou mais textos previamente existentes.

Diante disso, é preciso que haja o conhecimento anteriormente adquirido pelo leitor, caso contrário, é inviável o pleno entendimento do que está sendo dito pelo produtor do texto, uma vez que o intertexto, sob esse ponto de vista, também se constitui um elemento de mediação dos sentidos.

Nas tirinhas, a leitura recorrente das histórias permite ao leitor ativar não "um" texto-fonte, mas um conjunto de textos já lidos anteriormente, que constituem situações às quais aquela nova ideia dialoga. Sendo assim, para analisar textos, é preciso identificar as vozes que aparecem nele, a polifonia, e detectar que tipo de posicionamento elas assumem perante a sociedade.

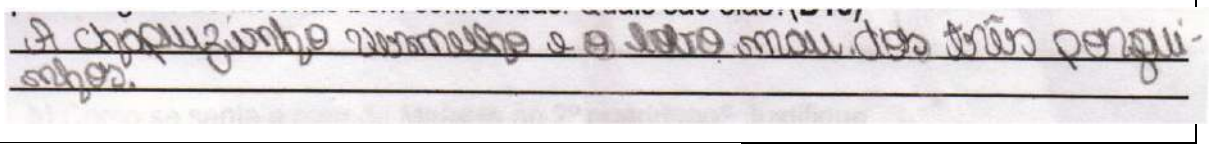
Utilizamos a tira do Menino Maluquinho para avaliar a habilidade de *reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo assunto,* em função do leitor-alvo, da ideologia, da época em que foi produzido e das suas intenções comunicativas. Por exemplo, historinhas infantis

satirizadas em histórias em quadrinhos ou poesias clássicas utilizadas como recurso para análises críticas de problemas do cotidiano (BRASIL, 2011 p. 39).

Para avaliar essa habilidade propomos a seguinte questão proposta a partir da leitura da tira para análise desta pesquisa:

Questão da pesquisa

A música cantada por Julieta e a fala do Menino Maluquinho nos fazem lembrar as histórias bem conhecidas. Quais são elas?



Fonte: Dados da pesquisa (atividade realizada em sala de aula)

Nesse item, 92% dos alunos responderam corretamente ao que foram solicitados, observamos que os elementos verbais e não-verbais apelam para o conhecimento prévio do leitor e favorece a percepção que na tira há presença de outro texto, ou seja, um intertexto.

No caso da tira utilizada, traz como intertexto os contos de fadas tradicionais, o que possibilita aos alunos dos anos inicias uma maior compreensão sobre o item avaliado. Kleiman (2000, p.13) afirma que “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”.

Portanto, é nessa dimensão dialógica, discursiva, intertextual, que a leitura deve ser trabalhada, desde os primeiros anos de escolarização, como um processo interativo entre autor e leitor.

5.4 ANALISANDO AS HABILIDADES DE LEITURA COM ENFOQUE NOS RECURSOS LINGUÍSTICOS NO GÊNERO CONTO

Nesta seção, será apresentada a análise dos dados obtidos durante a pesquisa sobre os recursos linguísticos que contribuem para a construção de sentido do texto, discutiremos as competências linguísticas adquiridas pelos alunos ao longo desta etapa nos trabalhos desenvolvidos em sala de aula.

Nessa abordagem de língua enquanto interação social, Bakhtin (2003) propõe que o estudo de linguagem parta da dimensão verbal em direção ao linguístico, ou seja, sendo as escolhas linguísticas resultantes dos aspectos inerentes à situação sócio histórica, é coerente que seja analisada como última etapa. Inicialmente, analisa-se a própria realidade social manifestada nas esferas comunicativas, depois as formas de enunciação (os gêneros discursivos enquanto ação social), e somente após essa análise da dimensão extra verbal, verificam-se os aspectos linguísticos.

Nessa perspectiva, para desenvolver a competência linguístico-discursiva desejada na oralidade e também na escrita é preciso pensar na aprendizagem onde possam ocorrer verdadeiras situações de reflexão sobre o uso da língua, as quais poderão ser propiciadas por atividades de análise linguística que permitem ao aluno, compreender o processo de constituição da língua na situação de interação a esse respeito, Geraldi (2006, p.74) diz que:

> A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre as questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados; organização e inclusão de informações, etc.

Geraldi (2006) ainda afirma que, a análise linguística seria, então, ao lado da leitura e da produção de textos, a unidade de ensino em que se analisam os recursos expressivos da língua, considerada esta como uma produção discursiva. Dessa forma, o trabalho com a análise e reflexão da língua constituiu-se como uma prática fundamental para que os alunos aprendam a Língua Portuguesa refletindo sobre seus diversos usos.

As Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua Portuguesa (2008) em seu tópico “Análise Linguística e as Práticas Discursivas”, enfatizam a reflexão linguística, observando a análise do uso da língua: “Quando se assume a língua como interação, em sua dimensão linguístico-discursiva, o mais importante é criar oportunidades para o aluno refletir, construir, considerar hipóteses a partir da leitura e da escrita de diferentes textos” (BRASIL, 2008, p.60).

Nessa compreensão, segundo Costa-Hübes (2010) não é o ensino da gramática, por si só, que garantirá a compreensão da língua. Ao contrário, ensinar gramática pressupõe ensinar análise linguística. Ou seja, ensinar a gramática da língua significa refletir sobre sua forma de organização e uso em diferentes contextos

de produção. A reflexão linguística “[...] se dá concomitantemente à leitura, quando esta deixa de ser mecânica para se tornar construção de uma compreensão de sentidos veiculados pelo texto” (GERALDI, 2006, p.73).

Partindo desse viés, é relevante que se proponha atividade de análise linguística dentro da relação ação – reflexão – ação, por acreditar que essa conexão é uma das formas de conduzir o educando às reflexões reais do uso da linguagem.

Ainda de acordo com Mendonça (2006, p. 84), “[...] cada recurso gramatical, cada estratégia de texto pode ter uma finalidade diferenciada, dependendo do gênero”. Assim, é buscando compreender como se efetiva o aspecto linguístico no texto que se entende o papel de interação que o gênero desempenha no cotidiano.

Dentro dessa visão, desenvolvemos esta pesquisa com os descritores que abordam algumas habilidades importantes sobre os aspectos linguísticos que contribuem para a compreensão leitora, como mostra o quadro a seguir.

Tabela 3

DESEMPENHO DAS HABILIDADES DE LEITURA DOS RECURSOS LINGUISTICOS DO GÊNERO CONTO						
HABILIDADES DE LEITURA / DESCRITORES	**Desempenho Satisfatória**		**Desempenho parcial**		**Não alcançou**	
	Nº	**%**	**Nº**	**%**	**Nº**	**%**
D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.	18	76%	2	8%	4	16%
D7 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.	16	67%	2	8%	6	25%
D8 – Estabelecer relação causa /consequência entre partes e elementos do texto.	22	92%	0	0%	2	8%
D12 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.	10	42%	0	0%	14	58%
D13 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.	14	58%	0	0%	10	42%
D14 –Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.	9	38%	7	30%	8	32%

Fonte: Dados da pesquisa.

Partindo do princípio de que os recursos linguísticos devem ser trabalhados com base no texto, pressupõe-se que o uso desses aspectos são determinados pela situação e pelo contexto de produção, necessariamente significa olhar e tentar compreender a composição de textos e a situação de interação na qual ele está inserido.

Nessa perspectiva, o D2 requer que o aluno consiga *estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto*. As habilidades que podem ser avaliadas por este descritor relacionam-se ao reconhecimento da função dos elementos que dão coesão ao texto. Dessa forma, eles poderão identificar quais palavras estão sendo substituídas e/ou repetidas para facilitar a continuidade e a compreensão do sentido do texto.

Neste item, utilizamos o texto "O conto da mentira" (plano de aula em apêndice D) para estudar os elementos coesivos que são usados para estabelecer relações entre as partes do texto. Solicitamos que os alunos identificassem nos trechos a quais palavras as expressões sublinhadas estabelecem relação. Vejamos os trechos retirados do conto:

Questão da pesquisa
"A mãe tentava assustá-**lo** […]". "*Felipe".* "Felipe ria na cara **dela** […]". "*A mãe".* "**A moça** quer falar com você no telefone *pra* combinar a entrega da bicicleta". "*A apresentadora".* "Até que um dia deixou de contá-**las**". "*As mentiras".*

Fonte: Dados da pesquisa (atividade realizada em sala de aula).

Neste quesito, 72% dos participantes conseguiram identificar no texto o que foi solicitado. Dessa forma, podemos constatar que os alunos conseguiram relacionar uma informação nova introduzida por meio do uso de um pronome. Observa-se que o uso dos pronomes retoma as palavras já citadas no texto, assim, evita repetições e ao fazer substituições adequadas que dão continuidade ao texto de maneira coerente.

Embora os termos referenciados estejam explicitamente citados no texto, o aluno precisa conhecer os pronomes e como eles funcionam no processo de referência pessoal, para retomar as informações anteriores. Além disso, deve-se explorar a coesão textual, por meio da reiteração de termos sinônimos ou palavras afins que pertençam a um mesmo campo semântico.

Em vista disso, Koch (2003) esclarece que estes elementos são responsáveis pelos encadeamentos de orações, enunciados ou sequências maiores do texto. Nas palavras da autora (2003, p. 35), a coesão é:

> [...] a forma como os elementos linguísticos presentes na superfície do texto se interligam, se interconectam, por meio de recursos também linguísticos, de modo a formar um 'tecido' (tessitura), uma unidade de nível superior à da frase, que dela difere qualitativamente.

Diante dessas considerações, a prática de análise linguística consiste em uma reflexão sobre a organização do texto, objetivando a situação social de produção e de interlocução, o gênero selecionado, a seleção lexical que dá conta da situação de interação, os mecanismos de textualização empregados naquele contexto e as regras gramaticais necessárias para a situação de uso da língua.

A habilidade do D7 objetiva *identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.* Esta habilidade é avaliada através de um texto narrativo, o qual propõe ao aluno reconhecer os fatos que causam o conflito ou que motivam as ações dos personagens, originando o enredo do texto, o aluno é solicitado a identificar os acontecimentos desencadeadores de fatos apresentados na narrativa, ou seja, o conflito gerador, ou o personagem principal, ou o narrador da história, ou o desfecho da narrativa.

Para avaliar os aspectos da narrativa utilizamos o conto “Testemunha Tranquila” de Stanislaw Ponte Preta para leitura e análise da habilidade desse descritor. Nas questões propostas a seguir o aluno é solicitado a identificar os fatos que desencadeiam o enredo da narrativa.

Questão da pesquisa

Que atitudes demonstraram ao narrador que o homem era um mau-caráter?

Ele chega com ar suspeito, jogou a porta do apartamento e entrou.

Que atitudes no início do texto demonstraram que o homem não era um ladrão?

ele se sentou e ficou quieto e não resistiu as gravatas

Que surpresa apresenta no final da história?

Porque não éra um filme que ele escrito.

Fonte: Dados da pesquisa (atividade realizada em sala de aula).

Nessas questões, 67% dos alunos responderam corretamente ao que foi solicitado, na questão (1) e (2) as respostas foram decorrentes das ações do personagem, que dá direção ao enredo da narrativa e foi identificada com facilidade, a questão (3) refere-se ao desfecho da narrativa, o momento da resolução do conflito. Em geral, a narrativa acaba com um desfecho favorável e, no caso do conto utilizado, o desfecho surpreende o leitor, com um final inesperado, mas que também foi facilmente identificado pelos alunos.

De acordo com a Matriz de Referência da Prova Brasil de Língua portuguesa (BRASIL, 2011, p. 46).

> [...] o professor pode utilizar várias estratégias para desenvolver essa habilidade no aluno. Ele deve partir de textos simples em que pode ser observada, com maior facilidade, a estrutura organizacional dos textos, solicitando que ele indique as partes que os compõem. Gradativamente, ele deve ir utilizando textos mais complexos e solicitar produções nas quais ele explicite o início, o desenvolvimento e o fim de narrativas, com suas dinâmicas geradoras.

Nesse sentido, Solé (1988), afirma que as estratégias de leitura são as ferramentas necessárias para o desenvolvimento da leitura proficiente. Dessa forma, as estratégias devem ser definidas de modo a desenvolver nos alunos as habilidades necessárias para compreender os elementos importantes na estruturação dos textos.

Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto proposta pelo D8, é uma habilidade que possibilita ao estudante reconhecer o motivo pelos quais os fatos são apresentados no texto. O aluno é solicitado a estabelecer relações entre as diversas partes que o compõem, averiguando as relações de causa e efeito, problema e solução, entre outros.

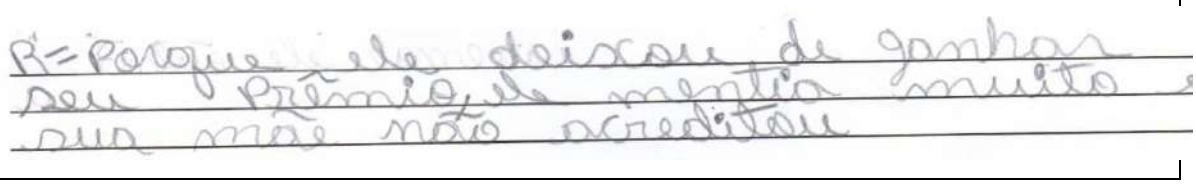
Os itens utilizados para avaliar essa habilidade geralmente apresentam certo nível de dificuldade, provavelmente, em virtude do uso de conjunção que algumas vezes não vem explicitada no texto, o que vai exigir do leitor uma operação inferencial para a reconstrução da relação causa/consequência.

Nessa perspectiva, de acordo com Geraldi (2006), as atividades de natureza metalinguística levam à construção de noções com as quais é possível categorizar os recursos utilizados na produção de textos, bem como saber a partir de quais elementos gramaticais se dá "a costura" entre as partes do mesmo.

A questão que segue foi proposta para análise desse descritor, a qual teve como texto-base “O conto da mentira”.

Questão da pesquisa

O que motivou Felipe a reduzir as suas mentiras?


R= Porque ele deixou de ganhar seu prêmio, ele mentia muito sua mãe não acreditou

Fonte: Dados da pesquisa (atividade realizada em sala de aula).

Neste item, 92% dos alunos identificaram no texto a causa que levou o personagem a reduzir suas mentiras. O número de acertos foi bastante expressivo, significa que o fato do conectivo estar expresso claramente no texto, viabilizou a acessibilidade para a resposta esperada. Como mostra no trecho:

Questão da pesquisa

Felipe deixou de ganhar o prêmio. ***Então****, ele começou a reduzir suas mentiras. Até que um dia deixou de contá-las.*

Fonte: Dados da pesquisa (atividade realizada em sala de aula).

Nesse caso, o uso do conectivo sublinhado no trecho, reforça o reconhecimento da causa/consequência. “Os elementos de coesão dão conta da estrutura e da sequência do texto” (MARCUSCHI, 2002, p.18). Ademais, o próprio texto oferece pistas durante o processo de leitura, de modo que os leitores consigam identificar o motivo/causa através do contexto global em que as ações vão desencadeando.

Nesse sentido, é importante trabalhar as relações de causa e consequência, através de textos verbais de gêneros variados, em que os alunos possam reconhecer as múltiplas relações que contribuem para dar ao texto coerência utilizando adequadamente os elementos coesivos. As notícias de jornais são indicadas para

trabalhar essa habilidade, tendo em vista que, nesse tipo de gênero textual, há sempre a explicitação de um fato, das consequências que provoca e das causas que lhe deram origem, conforme expressa a Matriz de Referência (2011).

OD12 tem como habilidade *estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc*.. Esse item é voltado para o reconhecimento de relações que pretende focalizar as expressões sinalizadoras e seu valor semântico, sejam conjunções, preposições ou locuções adverbiais.

Essa habilidade exige do aluno o domínio desses recursos linguísticos para reconhecer o tipo de relação semântica estabelecida por esses elementos de conexão e, assim desenvolver a habilidade fundamental para a apreensão da coerência do texto. Sobre isso, Koch & Travaglia (2003, p.40) explicitam que "[...] a coerência não está apenas nos textos nem só nos usuários, mas no processo que coloca texto e usuário em relação numa situação".

Para avaliar esse item, selecionamos a questão seguinte para trabalhar essa habilidade em sala de aula, e verificar o desempenho dos participantes sobre as expressões que marcam tempo, lugar, causa etc., para isso, eles deveriam compreender a ideia apresentada pela expressão em destaque.

Questão da pesquisa

O pai de Felipe também conversava com ele: "Um dia você contará uma verdade e ninguém acreditará!". Felipe ficava pensativo. ***Mas no dia seguinte…***
O trecho destacada da ideia de:
a) Lugar
b) Oposição
c) modo
d) Condição.

Fonte: Dados da pesquisa (atividade realizada em sala de aula).

O resultado para este quesito mostrou que apenas 48% dos alunos acertaram ao que foram requisitados, os demais se dispersaram pelas alternativas revelando que não reconhecem as relações básicas de coerência no texto. Este resultado nos leva a acreditar que somente através de atividade de leitura, que devemos explorar a identificação dos recursos coesivos e sua função, as quais permitem perceber as relações lógico-discursivas na construção das ideias.

Conforme afirma Koch (2003, p. 18) a coesão textual “[...] diz respeito a todos os processos de sequencialização que asseguram (ou tornam recuperável) uma ligação linguística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual”.

Partindo dessa concepção, entendemos que para desenvolver essa habilidade pressupõe estudar a língua em uso. Esses aspectos linguisticos não se ensinam em frases isoladas, mas sim lendo e analisando textos de diferentes gêneros que circulam na sociedade.

Segundo Antunes (2003, p. 51), “a gramática, sozinha, é incapaz de preencher as necessidades interacionais de quem fala, escuta, lê ou escreve textos”. Dessa forma, ao escrever, devemos nos atentar para que os enunciados estejam bem interligados entre si e que a escolha dos elementos coesivos sejam adequados para unir nossas ideias e construir o tecido textual, levando em consideração a intenção discursiva pretendida.

A habilidade *de identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados*, indicado pelo D13, sugere que esta seja avaliada por meio de diversos gêneros textuais, deve ter como base textos em que tais efeitos se manifestem (como anedotas, charges, tiras etc.) que leve o aluno a reconhecer que expressões ou que outros recursos criaram os efeitos desejados. O uso desses recursos possibilita o leitor realizar uma leitura para além dos elementos superficiais do texto e auxiliando-o na construção de novos significados.

Neste item, utilizamos o gênero conto conforme se apresenta as questões abaixo.

Questões da pesquisa

Qual é o elemento surpresa que dá origem ao humor do texto?

que ele estava assistindo o filme e aquele não valeio

Identifique no texto o trecho que apresenta ironia na fala da madrasta.

R 4º - Calma, minninas! Cinderela tem todo o direito de ir ao baile, pois também foi convidada. Mas só depois de terminar todos os trabalhos de casa.

Fonte: Dados da pesquisa (atividade realizada em sala de aula).

Para avaliar essa habilidade, utilizamos duas perguntas que tem como texto base os contos: “Cinderela” e “Testemunha Tranquila”, nestes itens o número de acertos foi de 58%, mesmo não sendo tão usual avaliar essa habilidade por meio de conto, o percentual de acertos foi considerável.

Na questão (1), os alunos deveriam encontrar no texto o elemento que dá origem ao humor que é provocado pela quebra de expectativas do leitor que só acontece no final da história. Nesse sentido, o humor não está limitado a um tipo determinado de texto, a um tipo específico de discurso; o humor é um efeito de sentido que se instaura em certas formações discursivas de acordo com a condição de produção, gerando efeito de sentido no interlocutor.

O item (2) solicita que o aluno encontre no texto o trecho que apresenta ironia, conforme identificado no quesito da pesquisa.

O discurso que apresenta efeito de ironia encontra-se explicitamente no texto, ao que facilitou a identificação dessa habilidade, porém é preciso que o aluno conheça esses efeitos e como funciona dentro das situações discursivas.

O efeito de sentido da ironia se dá, portanto, do discurso da madrasta “*— Calma, meninas! Cinderela tem todo o direito de ir ao baile, pois também foi convidada. Mas só depois de terminar todas as tarefas da casa”*. O discurso apresenta um tom sarcástico e está em ligação a outros sentidos de acontecimentos anteriores. Para Brait (1996, p. 58),

> [...] a ironia pode ser enfrentada como um discurso que através de mecanismos dialógicos oferece-se basicamente como argumentação indireta e indiretamente estruturada, como paradoxo argumentativo, como afrontamento de ideias e de normas institucionais, como a instauração da polêmica ou mesmo como estratégia defensiva.

Apesar de esta habilidade ser utilizada em textos que apresentam largamente recursos expressivos como propagandas, reportagens, quadrinhos, anedotas, entre outros, os alunos devem ser orientados a perceber no decorrer do processo de leitura a forma como as palavras são usadas ou a quebra na regularidade de seus usos constituem recursos que, intencionalmente, são mobilizados para produzir no interlocutor certo efeito de sentido. Assim, “[...] as relações de linguagem são relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados; o sujeito é heterogêneo e cheio de contradições. Por isso, o discurso pode ser definido como efeito de sentidos entre interlocutores” (ORLANDI, 2001, p. 21).

Entre tais efeitos, os efeitos de ironia ou que provoca humor ou outro tipo de impacto são comuns em diversos gêneros textuais, inclusive em textos narrativos, como estes utilizados nesta pesquisa. Para que a pretensão do autor tenha sucesso, é preciso que o interlocutor reconheça esses efeitos. Por exemplo, na ironia, o ouvinte ou leitor devem entender que o que é dito corresponde, na verdade, ao contrário do que é explicitamente afirmado.

OD14 requer que o aluno *consiga identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações*, para isso, é necessário a utilização de diferentes estratégias de leitura a fim de que o aluno consiga identificar o uso dos sinais de pontuação e o efeito que eles causam na construção do sentido do texto. Sendo assim, esses recursos devem ser trabalhados tendo um texto como base, não se restringindo apenas ao aspecto gramatical.

Neste item, os alunos deveriam demonstrar habilidade para reconhecer o uso das reticências e justificar o emprego no trecho do conto.

Questão da pesquisa
O pai de Felipe também conversava com ele: "Um dia você contará uma verdade e ninguém acreditará!". Felipe ficava pensativo. ***Mas no dia seguinte…***

Fonte: Dados da pesquisa (atividade realizada em sala de aula).

Neste caso, o percentual de acerto foi muito baixo, apenas 38% dos alunos reconheceram a função das reticências nesse contexto. Podemos inferir que os participantes que não obtiveram êxito parecem identificar as reticências como uma pausa final, como se nada mais houvesse a dizer. No entanto, a função dela aqui sugere que muito ainda pode ser dito.

Com base nesses dados, podemos comprovar a dificuldade dos alunos com questões sobre pontuação, sendo assim, é preciso trabalhar nos textos os sinais de pontuação e as notações que são exigidas por essa habilidade. Os alunos devem ser orientados ao longo do processo de leitura, a perceber e analisar a função desses sinais como elementos significativos para a construção de sentidos e não apenas para sua função gramatical.

5.5. ANALISANDO AS HABILIDADES DE LEITURA COM ENFOQUE NOS RECURSOS LINGUÍSTICO NO GÊNERO TIRA

A leitura e interpretação das tiras exigem do aluno certas habilidades para compreender o discurso pretendido. Apesar de ser um gênero que é considerado de fácil interpretação em virtude de sua composição, o conjunto da linguagem verbal e não-verbal e ainda os recursos expressivos existentes nem sempre funciona como facilitador para a compreensão do texto, pois requer que o leitor domine estratégias de leitura diversificadas. É preciso também observar expressões, reconhecer os recursos de textos em quadrinhos, inferir, contextualizar, reconhecer e compreender sinais de pontuação.

As tirinhas organizam-se em um gênero textual, cuja linguagem é constituída de mecanismos linguísticos que exigem do leitor habilidades quanto ao domínio dos recursos que a linguagem oferece para que se produza sentido. Sendo assim, o conhecimento e a compreensão dos códigos verbais e não-verbais são orientações dos próprios PCN de Língua Portuguesa, que apontam para a necessidade de variação em relação aos gêneros para o ensino da língua.

Esse gênero tem sido bastante requisitado nas avaliações da Prova Brasil, principalmente para avaliar as habilidades referentes aos aspectos de análise linguística. Além disso, é um gênero bem aceito pelos alunos e, por isso, muito utilizado nas salas de aulas. Diante disso, essa etapa da pesquisa propõe analisar o desempenho das competências linguístico-discursiva exigida no processo de leitura, interpretação e compreensão textual da tira.

O quadro seguinte sintetiza os resultados obtidos durante esta pesquisa, o qual retrata o desempenho das habilidades de leitura relacionadas aos recursos linguísticos, exigidos nas Provas Brasil.

Tabela 4

DESEMPENHO DAS HABILIDADES DE LEITURA NAS UNIDADES LINGUISTICAS DO GÊNERO TIRA						
HABILIDADES DE LEITURA / DESCRITORES	**Desempenho Satisfatória**		**Desempenho parcial**		**Não alcançou**	
	Nº	**%**	**Nº**	**%**	**Nº**	**%**
D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.	15	63%	0	0%	9	37%

D8 – Estabelecer relação causa /conseqüência entre partes e elementos do texto.	19	79%	0	0%	5	21%
D12 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.	17	71%	5	21%	2	8%
D13 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.	16	67%	0	0%	8	23%
D14 –Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.	14	58%	5	21%	5	21%

Fonte: Dados da pesquisa.

O D2 tem como habilidade *estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.* Essa habilidade requer que o aluno identifique a coerência do texto e os elementos coesivos que se manifestam de acordo com o gênero textual.

Um item que se destina a avaliar tal habilidade deve solicitar do aluno o reconhecimento desses nexos, ou seja, a identificação dos segmentos que constituem um laço, que promovem um encadeamento. Conforme se apresenta na tira abaixo que foi o texto-base para responder ao item da pesquisa.

Figura 10 - Tira do Calvin

Fonte: Disponível em:<http://tiras-do-calvin.tumblr.com>. Acesso em: 13 jul. de 2016.

Na expressão, "*Que ideia idiota*! por que vamos fazer **isso**?" (4º quadrinho), a expressão destacada e a palavra em negrito a que se refere na tira?

O resultado para esse item foi de 63% de acertos, os participantes conseguiram estabelecer essa relação identificando a parte do texto que a expressão solicitada está se referindo, "pôr a foto no cartão".

A questão pede para o aluno estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto. Para responder corretamente, o aluno precisa fazer uma articulação entre os textos de dois quadrinhos (3º e 4º), ou seja, precisa relacionar toda a explicação da mãe no 3º quadrinho com a fala “ideia idiota” do Calvin no 4º quadrinho. A fala “ideia idiota” sintetiza a explicação da mãe.

Nesse sentido, o texto deve ser trabalhado com os alunos, de modo a exercitar a coesão textual, isto é, a relação que as palavras e frases de um texto mantêm entre si. Como explica Koch (2003, p. 35) os fatores de coesão são: " aqueles que dão conta da sequenciação superficial do texto, isto é, os mecanismos formais de uma língua que permitem estabelecer, entre os elementos linguísticos do texto, relações de sentido." É recomendável que nos anos iniciais o professor trabalhe principalmente, a referência pessoal, representada pelos pronomes pessoais e a coesão textual, através da interação com palavras sinônimas ou afins que pertençam a um mesmo campo semântico.

Com base na Matriz de Referência de Língua Portuguesa (2011), essa habilidade pode ser avaliada em diferentes gêneros, a qual tem sido observada de forma significativa em textos expositivos, a maioria também se apresenta na forma de verbetes, artigos enciclopédicos, artigos expositivos que se utilizam de esquemas e gráficos. Nesses casos, os textos são extensos e apresentam uma linguagem mais complexa com termos mais distantes do vocabulário dos alunos. Estes, por sua vez, exigem do aluno saber fazer inferências para buscar as informações especificas nos textos.

Para desenvolver a habilidade de leitura que objetiva *estabelecer relação causa /consequência entre partes e elementos do texto* apresentada pelo D8, é necessário o uso de textos verbais de gêneros variados para trabalhar as relações de causa e consequência, em que os alunos possam reconhecer as múltiplas relações que contribuem para dar ao texto coerência e coesão. A tira abaixo foi empregada para avaliar essa habilidade, considerando a linguagem verbal, que nesse item é de grande relevância.

Figura 11- Tira do Calvin

Fonte: Disponível em:<http://tiras-do-calvin.tumblr.com>. Acesso em: 10 de jul. 2016.

Para avaliar essa habilidade solicitamos que os alunos identificassem o seguinte questionamento:

Questão da pesquisa

Que situação levou Calvin ficar aborrecido, como mostra o último quadrinho da tira?

Porque o pai não deu 50 centavos.

Fonte: Dados da pesquisa (atividade realizada em sala de aula).

O resultado para essa questão foi significativo, 79% dos alunos identificaram a resposta correta. Isso revela que o texto-base foi imprescindível, em virtude de sua extensão e dos elementos não-verbais que fornece pistas, corroborando com o resultado. Certamente, a fala "*que mão-de-vaca!"* e a expressão visual do personagem proporcionou a identificar a causa com maior facilidade.

Para reconhecer essa habilidade causa/consequência, é importante que seja trabalhado o emprego das conjunções dentro dos textos. A conjunção "[...] permite estabelecer relações significativas entre elementos ou orações do texto". (KOCH, 2003, p. 21), observando como elas se organizam para dar coerência e coesão ao texto, e desse modo, o leitor possa reconhecer as relações de causa e efeito, problema e solução, entre outras.

Assim, percebemos que a coesão tem grande influência na coerência. "[...] a coesão ocorre quando a interpretação de algum elemento no discurso é dependente da de outro." (KOCH, 2003, p. 16).

O D12demanda que o leitor saiba *estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc*.. De acordo com a Matriz

de Referência da Prova Brasil (2011), os textos argumentativos, textos informativos, como, por exemplo, as notícias de jornais, são excelentes para trabalhar essa habilidade. Porém, nesta pesquisa procuramos utilizamos o gênero tira para explorar a habilidade descrita, percebemos que esse gênero proporcionou um resultado bastante satisfatório, 71% dos alunos responderam ao item corretamente.

Os alunos foram solicitados a identificar na tira (figura 8) a *relação lógico-discursivas* marcado pela conjunção *"se"* presente na fala de Maluquinho no 3º quadrinho.

Questão da pesquisa

Qual a condição que Maluquinho impôs para não derrubar a casa de Julieta? Que palavra indica condição na fala?

Dar a cesta de doces. A palavra "se"

Fonte: Dados da pesquisa (atividade realizada em sala de aula).

Observamos que apenas com a leitura verbal, os alunos conseguiram identificar o que foi solicitado, apesar de ser considerada uma questão com um certo nível de dificuldade, percebemos que na tira, essa dificuldade não se configurou, provavelmente pelo fato de se tratar de um texto curto, onde os alunos puderam explorar todas as falas de forma minuciosa para chegar à resposta desejada.

Essa habilidade pode ser desenvolvida por meio da leitura e análise linguística de gêneros textuais diversos, observando o tipo de relação semântica estabelecida pelos elementos de conexão (relações de causalidade, de comparação, de concessão, de tempo, de condição, de adição, de oposição etc.), essa habilidade é fundamental para a apreensão da coerência do texto (BRASIL, 2011).

Nesse sentido, Koch e Travaglia (2003) dizem que "a coerência está diretamente ligada à possibilidade de estabelecer sentido para o texto", sendo assim, ela é responsável pela percepção da unidade linguística, entendida como um "princípio de interpretabilidade" ligada a uma situação de interação e à capacidade do receptor interpretar o sentido do texto.

Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados, proposta pelo D13, é uma habilidade de leitura, geralmente avaliada por meio de tiras. A expectativa de aprendizagem para essa habilidade exigida na tira solicita do aluno Identificar os

efeitos de sentido e humor decorrentes do uso dos sentidos literal e conotativos das palavras e a linguagem não-verbal. Essa habilidade pode ser avaliada por meio de diversos gêneros textuais, nas tiras os efeitos de ironia e o humor aparecem com maior frequência, os temas são tratados de forma branda e descontraídos.

Quanto ao efeito de sentido, apresentado no recorte a seguir, identificamos um aspecto cômico tecendo os quadrinhos e produzindo efeito de humor.

Figura 12 - Tira do Menino maluquinho

Fonte: ZIRALDO. As melhores tiradas do Menino Maluquinho. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2000. Disponível em:http://www.estudebem. Acesso em: 15 de jul. 2016.

A habilidade avaliada neste item requer que o aluno identifique a situação que provoca o humor do texto. Esse item teve 67% de acertos, um resultado bastante significativo sobre esse aspecto da linguagem. Para se chegar à resposta correta, os alunos precisam fazer uma leitura associando a linguagem verbal à não-verbal para compreender o sentido global do texto, assim, identificar o humor presente na tira, *"o remédio é a rolha do vidro e não o seu conteúdo*", identificado no 3º e no 4º quadrinho.

Provavelmente, nos dois primeiros quadrinhos os alunos teriam uma previsão do que aconteceria na sequência da história, relacionando a cena com o que é esperado, quando se trata de um remédio para qualquer problema, mas, a sequência não vai ao encontro dessas expectativas. Isso gera muitas possibilidades de reflexão para compreensão do texto.

O humor acontece pela quebra da expectativa inicial, quando pensamos que, pela presença do conteúdo da embalagem, a personagem demonstra uma atitude inusitada, utilizando a rolha para tampar a boca do amigo. Para perceber o humor produzido pela tirinha o leitor precisa estar atento aos efeitos de sentido causados pela utilização de determinado fenômeno linguístico.

Nesse sentido, Ramos (2009) esclarece que o humor é a principal característica das tirinhas, mas também é reconhecida por diálogos curtos e desfechos inesperados. É importante ressaltar que as tiras trazem, por trás do humor, das ironias, temáticas a serem inferidas e contextualizadas. Na maioria das vezes as tiras carregam também uma crítica em forma de humor ou sátira, como as tiras de Mafalda, por exemplo, e o leitor precisa ter competência leitora para perceber esses efeitos.

Diante dessas considerações, vale ressaltar que o uso de tiras para leitura e o estudo do texto oportuniza ao aluno a realizar interpretações e assegura o conhecimento sobre um determinado tema. É possível trabalhar, com as tirinhas em sala de aula, desde uma análise linguística, até temas relacionados com questões discursivas de relevância social.

A habilidade tratada no D14 leva o aluno *a identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.* É importante ressaltar que a proposta dessa habilidade não é explorar a função gramatical da pontuação, mas compreender o efeito de sentido que ela pode causar. Nesse item, 58% dos alunos acertaram o que foi solicitado na seguinte questão, a qual tinha como texto-base a tira também trabalhada no D13.

Questão da pesquisa

Os três sinais de exclamação que aparecem no primeiro quadrinho foram usados para ressaltar:
a) a descoberta de algo sem importância
b) a euforia do personagem com a descoberta.
c) seu desejo de vender o remédio para o amigo.
d) seu entusiasmo ao explicar como se tomava o remédio.

Fonte: Dados da pesquisa (atividade trabalhada em sala de aula).

Nesta questão o estudante é orientado a identificar o sentido resultante dos três sinais de exclamação que aparecem no primeiro quadrinho, os quais foram usados para ressaltar a ideia principal que é retratada no texto apresentada no quadrinho inicial, quando surge sua grande descoberta.

Para chegar a resposta esperada é necessário que os alunos interpretem a tirinha na íntegra, observando a expressão dos personagens e os elementos que a compõem. A resposta não está expressa verbalmente, para isso, devem fazer

inferências através das imagens que formam a tira para perceber que *“a euforia do personagem com a descoberta”,* é a resposta que se espera dos alunos.

Outra questão pesquisada que procurou investigar a compreensão leitora desse gênero e que também requer essa habilidade foi retirada da tira (figura 8) do Menino maluquinho, especificamente no segundo quadrinho.

Nesse item, o aluno é solicitado a identificar os efeitos de sentido provocados pelo uso de outras notações, nesse caso, palavra em caixa alta. O que está sendo avaliado é o uso da palavra *"GRÁÁÁ!".* Para se chegar à resposta correta, é preciso ler todo o contexto, observando toda a situação. A personagem se assusta, sua reação está claramente expressa pela notação *“AI!”,* quando é surpreendida por Maluquinho que tenta representar o Lobo Mau gritando: “GRÁÁÁ!”.

Na tirinha, é necessário mostrar aos alunos que esses recursos (negrito, itálico, caixa alta, etc.) são utilizados para atribuir sentido ao texto.

Nessa perspectiva, o processo com a leitura deve efetivar com um trabalho que envolva diversos gêneros que contemplem diferentes linguagens, permitindo ao aluno, além do contato, a aprendizagem e o reconhecimento das múltiplas linguagens.

Durante os módulos todas as habilidades de leitura proposta pelos descritores na Matriz de Referência de Língua Portuguesa da Prova Brasil foram trabalhadas de forma sistematizada, a fim de desenvolver a competência leitora que leve o aluno identificar as habilidades de leitura solicitadas em cada item/questão nos gêneros

Os tópicos da Matriz de Referência agrupam seus descritores de habilidades apresentando as condições necessárias para um efetivo processamento da leitura pelo indivíduo. De acordo com o caderno de Orientações para professores (BRASIL, 2011), os três primeiros tópicos (*Tópico I. Procedimentos de Leitura; Tópico II. Implicações do Suporte, do Gênero e /ou do Enunciador a Compreensão do Texto; Tópico III. Relação entre Textos*) estão ligados ao texto em relação às condições de produção e os três últimos *(Tópico IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto; Tópico V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido; Tópico VI. Variação Linguística)*, aos recursos linguísticos que contribuem para a construção do texto.

A partir dessa perspectiva que desenvolvemos esta pesquisa, as habilidades estudadas têm como base as condições de produção e os recursos linguísticos,

aspectos exigidos na leitura e interpretação dos gêneros textuais que compõem a Prova Brasil.

Conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), “na produção final, o aluno coloca em prática o conhecimento apropriado durante a realização das atividades nos diferentes módulos”. Nesse sentido, utilizamos como instrumento a “folha tarefa final” (em Apêndice), para verificar se os alunos construíram conhecimentos sobre os gêneros estudados e se adquiriram capacidades linguísticas necessárias para a compreensão leitora.

O resultado dessa etapa encontra-se disposto na tabela abaixo:

Tabela 5 - Desempenho das habilidades de leitura na produção final

PRODUÇÃO FINAL					
Dados finais da pesquisa					
Nº da Questão	**Descritores**	**Nº de acertos da questão**	**%**	**Nº de erros da questão**	**%**
	Tópico I. Procedimentos de Leitura				
01	**D1** – Localizar informações explícitas em um texto.	24	96%	1	4%
02	**D3** – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.	14	56%	11	44%
03	**D4** – Inferir uma informação implícita em um texto.	18	72%	7	28%
04	**D6** – Identificar o tema de um texto.	19	76%	6	24%
05	**D11** – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.	17	68%	8	32%
	Tópico II. Implicações do Suporte, do Gênero e/ou Enunciador na Compreensão do Texto				
06	**D5** – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.).	22	88%	3	12%
07	**D9** – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.	15	60%	10	40%
	Tópico III. Relação entre Textos				
08	**D15** – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que foi produzido e daquelas em que será recebido.	17	68%	8	32%
	Tópico IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto				

09	**D2** – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.	15	60%	10	40%
10	**D7** – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.	18	72%	7	28%
11	**D8** – Estabelecer relação causa /consequência entre partes e elementos do texto.	20	80%	5	20%
12	**D12** – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.	14	56%	11	44%
	Tópico V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido				
13	**D13** – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.	17	68%	8	32%
14	**D14** – Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.	13	52%	12	48%
	Tópico VI. Variação Linguística				
15	**D10** – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.	15	60%	10	40%

Fonte: Dados da pesquisa (atividade realizada em sala de aula).

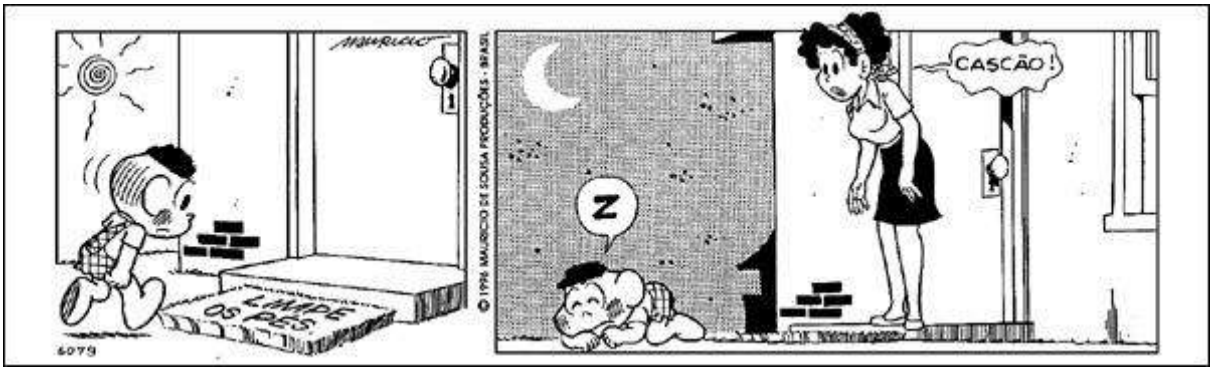
Com base nos resultados alcançados pudemos constatar que os conhecimentos desenvolvidos no decorrer desta pesquisa proporcionaram aos alunos um bom desempenho nas atividades propostas para leitura e interpretação que exigem diversas habilidades para a compreensão dos textos.

Nesse contexto, percebemos que as habilidades referentes aos recursos linguísticos precisam ser desenvolvidas durante o processo de leitura, articulando os aspectos gramaticais de modo a levar os alunos a refletirem sobre a língua. Em relação a esses aspectos, (GERALDI, 2006, p.74) alerta que:

> [...] a prática de análise linguística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando- -se a “correções”. Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores que se destina.

Assim, observamos a necessidade de estudar os recursos linguísticos associados ao trabalho com a leitura e interpretação nos diferentes gêneros textuais. Dentro dessa perspectiva, analisaremos a questão que segue abaixo:

Figura 13- Tira da Turma da Mônica



Fonte: disponível em: https://www.blogger.com/blogin. Acesso em: 16 de jul. 2016.

Questão da pesquisa

No 3º quadrinho da tira, o que expressa o uso do ponto de exclamação?
(A) exclamou.
(C) surpreendeu.
(B) admirou.
(D) irritou-se.

Fonte: Dados da pesquisa (atividade realizada em sala de aula).

Como visto no quadro-síntese, essa habilidade obteve o menor índice de acertos, visto que, a habilidade que é solicitada nesse texto, requer do aluno conheça sobre pontuação e sua função para realizar uma leitura coerente.

Nessa questão, especificamente, além de reconhecer a função desse sinal de pontuação, precisa também lançar um olhar sobre o contexto em que o gênero foi produzido. Os conhecimentos dos recursos expressivos e contextuais garantem o domínio da capacidade de linguagem que o gênero requer. Como afirma Bakhtin (2003, p. 261).

> Os enunciados refletem as condições específicas de cada referido campo não só pelo seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas acima de tudo, por sua construção composicional.

Diante do exposto, fica evidente que o ensino dos aspectos linguísticos, como a pontuação, por exemplo, parecem estar mais associados ao ensino tradicional de gramática. Entretanto, acreditamos que os aspectos aqui discutidos são de grande relevância para o ensino de língua e precisam ser sistematicamente ensinados, mas com um foco diferenciado, pautado na análise e na reflexão.

Dessa maneira, podemos constatar que há diferenças notáveis entre esta concepção de ensino e aquela pautada na gramática tradicional, cujo tratamento dos

aspectos linguísticos acontecia de forma isolada, sem muita ou nenhuma relação com o trabalho a ser desenvolvido com a leitura em sala de aula. Como afirma Antunes (2003, p. 87), “[...] não se verifica a exclusão da gramática, até porque não existe língua sem gramática, não há como escrever ou falar sem utilizar a gramática”. O que se modifica, então, é a concepção que se tem de linguagem, de gramática e de como ensinar a gramática.

Dessa forma, para que se efetive o domínio da língua, é preciso oportunizar aos alunos atividades orais, leituras em voz alta, produção de gêneros diversos, exercícios que privilegiem os recursos linguísticos que constituem as marcas desses gêneros.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O nosso intuito com a realização desta pesquisa foi analisar o desempenho das habilidades de leitura em diferentes gêneros textuais, através dos descritores apresentados pela Matriz de Referência da Prova Brasil, com alunos do 5º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública.

A questão que motivou essa pesquisa foi saber se a forma como a leitura é ensinada na escola contempla as habilidades leitoras que são exigidas para compreensão dos textos abordados na Prova Brasil. Respondendo essa indagação, constatamos que uma prática de leitura e interpretação ancorada nos gêneros textuais de forma sistematizada contribui para melhorar o desempenho das habilidades leitoras exigidas na compreensão dos diferentes gêneros textuais.

Em nossos aportes teóricos, buscamos leituras que nos proporcionaram a compreensão das teorias dos gêneros textuais e sua correlação com a visão didático-pedagógica. Nessa perspectiva, autores como Bakhtin (2003, 2006), Marchusci (2002, 2008),Dolz, Noverraz e Schneuwly,(2004) entre outros, foram de suma importância em nossa pesquisa, visto que, ressaltam a necessidade do estudo da leitura pautado nos gêneros textuais. Além disso, os autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) privilegiam em sua obra a construção de sequência didática, com o propósito de que o ensino de linguagem seja adequado à realidade dos alunos.

Quanto à metodologia adotada, optamos pela pesquisa qualitativa proposta por Ludke e André (1986) pautada na pesquisa-ação.

Elaboramos uma proposta de intervenção pedagógica, modelo de sequência didática criado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que foi utilizada como instrumento da pesquisa com o intento de trabalhar os gêneros textuais de forma sistemática e dinâmica, de modo que propiciasse um estudo mais aprofundado de cada gênero priorizando as habilidades de leitura apresentadas pelos descritores e respaldados nos fundamentos teóricos desta pesquisa.

Durante a elaboração da sequência didática, tivemos a preocupação de selecionar os textos cujos gêneros apareciam mais na Prova Brasil do 5º ano do ensino Fundamental, para desenvolver um trabalho de leitura e interpretação com foco nas habilidades leitoras propostas pela Matriz de Referência. Porém, entre estes, priorizamos para análise o conto e a tira em quadrinhos, em virtude de sua estrutura

discursiva que possibilitam explorar diversas habilidades de leitura através das condições de produção e os recursos linguísticos, aspectos de grande importância na composição dos gêneros.

Na realização das oficinas observamos que o trabalho com a leitura na sala de aula requer tempo, diante da necessidade de aprofundarem as reflexões sobre as condições em que o gênero foi produzido e sua função como instrumento de interação social.

Ao final da intervenção, pudemos constatar que o estudo dos gêneros textuais atingiu o propósito deste trabalho. Os resultados revelaram que o instrumento utilizado permitiu boa exploração dos gêneros textuais. Foi possível comprovar que os itens avaliados, propostos pelas condições de produção e os recursos linguísticos tiveram um bom desempenho na leitura e interpretação dos gêneros trabalhados.

Desse modo, o ensino da leitura e interpretação deve ser respaldado na diversidade textual, de forma que os alunos percebam as diferenças existentes entre eles em função dos diferentes contextos de uso, e de diferentes demandas sociais.

Consideramos, nesta pesquisa, que os resultados direcionam para a possibilidade de trabalho eficaz com a leitura e interpretação dos gêneros textuais utilizados no 5º ano do ensino fundamental. As habilidades de leitura analisadas propostas pelos descritores da Prova Brasil, revelaram um progresso tanto individual quanto coletivo dos alunos para a leitura e a interpretação dos textos.

Este estudo permitiu-nos explorar as habilidades de leitura de forma bastante detalhada, assim como desenvolver um trabalho em que o texto fosse utilizado como objeto de ensino, buscando integrar sempre os estudos sobre o gênero com estudos de análise linguística, ou seja, explorar tanto as *práticas de uso* da linguagem quanto às *práticas de reflexão* sobre a língua e a linguagem, conforme indicado pelos PCN (1998).

Em relação às contribuições desta pesquisa, os resultados revelaram o interesse dos alunos durante o processo de leitura, pois sempre priorizamos uma leitura crítica, discutindo a função social dos gêneros, além disso, procuramos focalizar os aspectos linguísticos, fazendo com que eles compreendessem as estruturas linguístico-discursivas utilizadas na composição de cada gênero.

Esperamos com este estudo, contribuir com informações significativas para os professores de Língua portuguesa a se sentirem estimulados para a prática do ensino-

aprendizagem da leitura no ensino fundamental. Além disso, esperamos motivar novas pesquisas e discussões a respeito do ensino da leitura ancorada da diversidade de gêneros textuais que circulam no cotidiano.

REFERÊNCIAS:

AHLBERG, J. e ALLAN. **O carteiro chegou**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2007.

ANTUNES, Irandé. **A aula de Português:** encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 8ª ed., 2003.

_____. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAKHTIN, Mikail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1996.

_____. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes. 2003.

BORTONI-RICARDO, S. M..**O professor pesquisador:** introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2005.

BRAIT, Beth. **Ironia em perspectiva polifônica**. Campinas, SP: Ed. da UNICAMP, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais***:* Língua Portuguesa (1º e 2º ciclos do ensino fundamental). Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa (3º e 4º ciclos do ensino fundamental). Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Item 2001: **novas perspectivas**. Brasília: Inep, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto/INEP. **Prova Brasil:** avaliação do rendimento escolar. Disponível em http://provabrasil.inep.gov.br/. Acesso em março de 2016.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Linguística**. 10ª ed. São Paulo: Scipione, 2009.

CORACINI, Maria José (org). **A aula de leitura**: um jogo de ilusões. In: O jogo discursivo na aula de leitura. Língua Materna e Língua Estrangeira. Campinas, São Paulo: Pontes, 2002.

COSTA-HÜBES, T. da C. **A construção do objeto de ensino no curso de Letras**: os gêneros discursivos em cena. Paraná: Letras, 2012.

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa**: Métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre. Editora: Artmed. 2ª Edição. 2007.

DELL' ISOLA, Regina L. Péret. **Leitura**: Inferências e Contexto Sociocultural. 2ª ed. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

ELLIOT, John. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERARDI, Corinta Maria Crisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (Org.). **Cartografias do trabalho docente**: professor (a)- pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras, 1997.

FREIRE, P. ***Pedagogia da Autonomia***: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FURNARI Eva. **Felpo Filva, Coleção Girassol** - 1ª edição. - São Paulo: Moderna, 2006.

GERALDI, João Wanderley (org.) **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2002.

_____.**Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais INEP [on line]. Disponível em: http://www.inep.gov.br.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor**: Aspectos Cognitivos da Leitura. Campinas: Pontes, 1999.

_____. **A concepção escolar da leitura**. In: Oficina de leitura. Teoria e Prática. 7ª ed. Campinas: Pontes, 2000.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando o segredo do texto**. 2ª ed. São Paulo. Cortez. 2003.

_____. TRAVAGLIA, E. P. **A Coerência Textual**. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. e ELIAS, Vanda M. **Ler e Compreender os Sentidos do Texto**. São Paulo: Contexto, 2014.

LAJOLO, Marisa. O texto não é "pretexto". In: AGUIAR, Vera Teixeira de. ET AL. ; ZIBERMAN, Regina (Org.) **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1998.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativa. São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade, in: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Raquel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

_____. **Produção de texto, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 19º edição. 1994.

MENEGASSI, R. J.; MOTERANI, N. G. O conteúdo temático no gênero discursivo tiras em quadrinhos. In: **Acta Scientiarum. LanguageandCulture**. Paraná, 2010.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C; MENDONÇA, M. org. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 2001

PDE: **Plano de desenvolvimento da Educação Básica:** Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos, descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2011.

PEREIRA, L. A.; GRAÇA, L. Da conceptualização do contexto de produção e sua produtividade na didática da escrita. In: GUIMARÃES, A. M. de M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Orgs). **O interacionismo sociodiscursivo –** questões epistemológicas e metodológicas.Campinas-SP: Mercado de Letras, p.177-189, 2007.

RAMA, A.; VERGUEIRO, W.; BARBOSA, A.; RAMOS, P.; VILELA, T. **Como usar as histórias em quadrinhos em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.

RAMOS, Paulo. A leitura dos quadrinhos. São Paulo: Contexto, 2009.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J; Colaboradores. **Gêneros orais e escritos**/ tradução o organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura.** Trad. Cláudia Schilling. 6.ed. Porto Alegre: ArtMéd, 1998.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. São Paulo: Cortez, 2006.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1992.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Apresentação da situação

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

<table>
<tr><td colspan="3">Apresentação da situação
Sensibilização para a leitura e reconhecimento dos gêneros textuais.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Objetivos:
Levantar os conhecimentos prévios sobre os diferentes gêneros textuais/ discursivos.
Reconhecer a diversidade de gêneros textuais que circulam na sociedade.
Despertar o interesse para a leitura de diferentes textos.</td></tr>
<tr><td>Atividades a serem desenvolvidas</td><td>Recursos</td><td>Duração</td></tr>
<tr><td>Apresentação do projeto;
Levantamento dos conhecimentos prévios sobre os gêneros textuais / discursivos que circulam socialmente, através dos seguintes questionamentos.
• Você já observou a quantidade de textos que circulam no nosso cotidiano?
• Para que servem esses textos?
• Para quem esses textos são escritos?
• Em que locais podemos encontrar esses textos?
• Que texto você mais gosta de ler? Por quê?
• Acrescentar outras questões que julgar necessário.
Após o levantamento das informações sobre os diferentes textos, propor uma leitura “interativa” da história “O carteiro chegou”, que será apresentada através de slides. A cada pausa previamente marcada, a professora deverá levantar questionamentos sobre o gênero lido. (Livro em anexo A)</td><td>Livro em slides, Livros paradidáticos dos clássicos infantis, data show, notebook.</td><td>1h/a</td></tr>
<tr><td colspan="3">Avaliação:
O processo avaliativo ocorrerá através dos conhecimentos prévios apresentados pelos alunos nas respostas aos questionamentos e também participação na leitura interativa.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Referências:
AHLBERG, J. e ALLAN. O carteiro chegou. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2007.</td></tr>
</table>

APÊNDICE B – Produção inicial

Produção inicial		
Objetivos: Reconhecer a importância dos gêneros textuais nas diversas situações comunicativas e diferentes condições de produção. Identificar as habilidades solicitadas em cada descritor na atividade proposta.		
Atividades a serem desenvolvidas	**Recursos**	**Duração**
Apresentação do livro Felpo Filva de Eva Furnari, propor a leitura compartilhada através de exposição em slides. Distribuição de cópias dos gêneros (fábula, conto) presentes no livro em estudo, os alunos deverão ler e expor oralmente o que entendeu sobre o texto, respondendo aos questionamentos da pesquisadora: Para que serve o texto que você leu? Esse texto fala sobre o quê? Esse texto foi escrito para quem? Onde se encontra esse tipo de texto? O que você acha da atitude das personagens? Acréscimo de outras questões que julgar importante na discussão. Após discutir essas questões oralmente, solicitar que os alunos respondam outras questões sobre os textos estudados. .	Livro em slides,datas how, notebook, atividade impressa, textos impressos, lápis, borracha, entre outros.	2h/a
Avaliação: O processo avaliativo ocorrerá através da leitura compartilhada durante a exposição dos slides e também das respostas orais e escritas dos alunos durante o levantamento dos questionamentos.		
Referências: FURNARI Eva. **Felpo Filva, Coleção Girassol** - 1ª edição.- São Paulo: Moderna, 2006.		

APÊNDICE C - Módulo 1 – Oficina 01

Módulo 1 – Oficina 01 Sistematizando as condições de produção e as escolhas dos recursos linguísticos do gênero Conto infantil.		
Objetivos: Utilizar os conhecimentos prévios do aluno para explorar o contexto de produção e os aspectos discursivos dos gêneros conto. Desenvolver habilidades para: **D1** – Localizar informações explícitas em um texto. **D3** – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão. **D4** – Inferir uma informação implícita em um texto. **D6** – Identificar o tema de um texto. **D10** – Identificar as marcas linguisticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto. **D13** – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.		
Atividades a serem desenvolvidas	**Recursos**	**Duração**
Retomada a leitura das cartas endereçadas aos personagens dos contos infantis apresentado no livro o "Carteiro Chegou", através de exposição de slides, e distribuído cópias para os alunos; Feita a leitura, o professor deverá proporcionar aos alunos um momento para expressar oralmente relembrando os contos de fadas que conhecem. Para isso, será feito os seguintes questionamentos: Quem lembra a história de pelo menos um desses contos? Quem é o público-alvo para esse tipo de texto? Onde podemos encontrar esse tipo de texto? Para que os personagens escreveram as cartas? Qual o assunto tratado em cada carta? Você já escreveu uma carta? Gostou da atitude dos personagens? Gostou do final da história? Que outro final a história poderia ter? Distribuição de cópias do conto Cinderela para leitura e compreensão textual. Após a leitura e conversação sobre o texto, solicitar aos alunos que respondam a atividade de interpretação**.**	Livro em slides, textos impressos data show, notebook, atividade xerocopiada, etc.	2h/a
Avaliação: Os alunos serão avaliados durante a leitura dos contos no slide, no decorrer dos questionamentos feitos sobre as condições do conto e também da resolução da atividade individualmente.		
Referências: AHLBERG, J. e ALLAN. **O carteiro chegou**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2007. http://www.espacoprofessor.com/ acesso em março de 2016.		

APÊNDICE D - Módulo 1 – Oficina 2

Módulo 1 – Oficina 2
Sistematizando as condições de produção e as escolhas dos recursos linguísticos do gênero Conto infantil.

Objetivos:
Realizar inferências e antecipações; articulando entre trechos do texto para realizar a reconstrução da informação semântica.
Reconhecer e identificar os mecanismos discursivos de coerência e coesão textuais, conforme os propósitos comunicativos.
Desenvolver habilidades para:
D1 – Localizar informações explicita em um texto.
D4 – Inferir informação implícita em um texto.
D6 – Identificar o tema do texto.
D7 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
D8 – Estabelecer relação causa /consequência entre partes e elementos do texto.
D11 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
D13– Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.

Atividades a serem desenvolvidas	Recursos	Duração
Realização de leitura interativa do texto “Testemunha Tranquila” de Stanislaw Ponte Preta, a cada trecho lido em voz alta pela turma, o professor deverá lançar questionamentos, para que o aluno possa levantar hipóteses acerca dos acontecimentos da história. Ao final da leitura, verificar se as previsões foram confirmadas. Distribuição de cópias do texto aos alunos, para que possam fazer a leitura na íntegra. Em seguida, em duplas os alunos deverão responder uma atividade escrita, identificando as questões levantadas no decorrer da leitura interativa. Atividade extraclasse: solicitar que os alunos respondam uma atividade de interpretação das questões discursivas no texto lido, que será corrigida posteriormente.	Datashow, cópias de textos, quadro, piloto, caderno, etc.	1h/a

Avaliação:
Ocorrerá forma processual, isto é, em todos os momentos em que os alunos estiverem participando das discussões propostas, em grupos, por meio de produção escrita e através de atividade extraclasse, que será corrigida posteriormente.

Referências:
(Retirado do livro Dois amigos e um chato – páginas 17 e 18 (88)
Stanislaw Ponte Preta, Editora Moderna). Disponível em:
http://aulasdafer.blogspot.com.br/acesso. Acesso em fevereiro de 2016.

APÊNDICE E - Módulo 1 – Oficina 3

. **Módulo 1 – Oficina 3** Sistematizando as condições de produção e as escolhas dos recursos linguísticos do gênero Conto infantil.		
Objetivos: Identificar as características do conto incluindo os sentidos de palavras e as estruturas linguísticas, lexicais e gramaticais referentes à construção do conto. Desenvolver habilidades para: **D2** – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto. **D8** – Estabelecer a relação causa/consequência entre partes e elementos do texto. **D10** – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto. **D12** – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc. **D14** – Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações. **D15** - Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que foi produzido e daquelas em que será recebido.		
Atividades a serem desenvolvidas	**Recursos**	**Duração**
Distribuição de cópias do texto **"**O conto da mentira" e do conto "Pinóquio". Em seguida, dividir a turma em dois grupos, solicitar aos alunos para realizarem a leitura dos textos e, ao final, juntamente com o professor discutir sobre a temática apresentada nos contos e levantar alguns questionamentos sobre a temática dos textos: Qual gênero pertence os textos lidos? Quais as características que indica esse gênero? Qual o assunto tratado nos dois textos? O tema tratado nos textos pode ser aplicado em nossa vida? De que forma? Em seguida, o professor fará uma exposição oral participada sobre os recursos linguísticos que aparecem no texto e que causam efeitos de sentido, através de trechos retirados dos textos trabalhados escrito no quadro para a explicação desses recursos. Retirar trechos do texto, entregar cada grupo um trecho, solicitando-lhes que identifiquem os aspectos linguísticos presentes no texto referentes aos descritores estudados. Resolução de atividade de leitura e interpretação dos textos analisados, considerando os descritores exigidos para cada habilidade.	Data show, atividade impressa, lápis, cópias dos textos etc.	2h/a
Avaliação: Ocorrerá forma contínua, isto é, em todos os momentos em que os alunos estiverem participando das discussões propostas, da leitura e individualmente, por meio de resolução de atividades escrita.		
Referências: Disponível em www.acessaber.com.br/. Acesso em abril de 2016.		

APÊNDICE F - Módulo 2 – Oficina 4

<table>
<tr><td colspan="3">Módulo 2 – Oficina 4
Sistematizando as condições de produção e as escolhas dos recursos linguísticos do gênero fábula.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Objetivos:
Reconhecer os elementos que compõem o gênero fábula.
Conhecer os propósitos comunicativos do gênero fábula
Explorar a mensagem transmitida pela fábula conscientizando-os dos valores fundamentais para a vida em sociedade.
Desenvolver habilidades para:
D1 – Localizar informações explícitas em um texto.
D4 – Inferir uma informação implícita em um texto.
D6 – Identificar o tema de um texto.
D7 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
D9 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.</td></tr>
<tr><td>Atividades a serem desenvolvidas</td><td>Recursos</td><td>Duração</td></tr>
<tr><td>Retomada da leitura da fábula lida no livro “Felpo Filva”, propondo uma reflexão acerca do conteúdo exposto no texto;

Exposição oral sobre estrutura e as condições de produção do gênero fábula:
Construção composicional;
Conteúdo temático abordado no texto; local de circulação;
- Quem serão os leitores?
- Qual a finalidade do texto?
- Em que gênero será escrito? Entre outras consideradas relevantes.

Distribuir cópia da fábula para leitura, em seguida, levantar questionamentos acerca do conteúdo temático, finalidades, ensinamentos, moral ou crítica presente no gênero, por fim, propor aos alunos que respondam as questões propostas no texto.</td><td>Datashow, livro em slides, cópias dos textos, caderno, etc.</td><td>2h/a</td></tr>
<tr><td colspan="3">Avaliação:
O processo avaliativo será através da participação dos alunos durante a leitura e exploração do texto e pela resolução das atividades propostas.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Referências:
FURNARI Eva. Felpo Filva, Coleção Girassol - 1ª edição. - São Paulo: Moderna, 2006.
http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html. Acesso em abril de 2016.</td></tr>
</table>

APÊNDICE G - Módulo 2- Oficina 5

Módulo 2 – Oficina 5		
Objetivos: Reconhecer e identificar os mecanismos discursivos de coerência e coesão textuais do gêneros fábula bem como os propósitos. Desenvolver habilidades para: **D1** – Localizar informações explícitas em um texto. **D2** – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribui para a continuidade de um texto. **D4** – Inferir informação implícita em um texto. **D7** – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa. **D8** – Estabelecer relação causa /consequência entre partes e elementos do texto **D11** – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.		
Atividades a serem desenvolvidas	**Recursos**	**Duração**
Leitura para apropriação das características típicas do gênero discursivo fábula. Distribuição de cópias da fábula “O leão e o ratinho”, propor a leitura coletiva pela classe, em seguida levantar indagações sobre as atitudes dos personagens. Em duplas os alunos deverão responder questões discursivas sobre que envolvem opinião referentes as atitudes dos personagens do texto lido. As mesmas duplas deverão produzir um texto expressando suas opiniões a partir da temática explorada pelas fábulas já trabalhadas. Ao final cada grupo deverá socializar com a classe.	Cópias de textos, quadro, piloto, caderno, etc.	1h/a
Avaliação: Ocorrerá forma processual, isto é, em todos os momentos em que os alunos estiverem participando das discussões propostas e, através da resolução em duplas e por meio de produção escrita.		
Referências: Disponível em http://keylapinheiro.blogspot.com.br/2012/ acesso em abril de 2016.		

APÊNDICE H - Módulo 2 – Oficina

<table>
<tr><th colspan="3">Módulo 2 – Oficina</th></tr>
<tr><td colspan="3">Objetivos:
Identificar as características da fábula incluindo os sentidos de palavras e as estruturas linguísticas, lexicais e gramaticais referentes à construção do gênero em estudo.
Desenvolver as habilidades para:
D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
D10 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.
D13 - Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
D12 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.
D14 – Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.</td></tr>
<tr><th>Atividades a serem desenvolvidas</th><th>Recursos</th><th>Duração</th></tr>
<tr><td>Estudo dos recursos linguísticos que constroem o efeito de sentido do gênero fábula.
Distribuição de cópias da fábula “O galo que logrou a raposa”, solicitar aos alunos que façam a leitura, em seguida, o professor deverá expor oralmente os recursos textuais, lexicais e gramaticais referentes à construção do gênero fábula, explorando os descritores desta oficina no decorrer a leitura do texto.

Resolução de atividade de leitura e interpretação do texto lido e analisado, considerando os descritores exigidos para cada habilidade.</td><td>Data show, atividade impressa, lápis, etc.</td><td>2h/a</td></tr>
<tr><td colspan="3">Avaliação:
A avaliação ocorrerá em todos os momentos em que os alunos estiverem participando da leitura, das discussões propostas e por meio de resolução de atividades escrita.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Referências:
Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/ acesso em abril de 2016.</td></tr>
</table>

APÊNDICE I - Módulo 3 – Oficina 07

Módulo 3 – Oficina 07 Sistematizando as condições de produção e a escolha dos recursos linguísticos do gênero Tira.		
Objetivos: Reconhecer o gênero tira e sua estrutura composicional. Conhecer as condições de produção da tira. Reconhecer e identificar as características da linguagem das histórias em quadrinhos. Desenvolver as habilidades para: **D1** – Localizar informações explícitas em um texto. **D2** – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto. **D3** – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão. **D4** – Inferir uma informação implícita em um texto. **D5** – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.). **D6** – Identificar o tema de um texto. **D14** – Identificar o efeito do sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações. **D15 –** Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.		
Atividades a serem desenvolvidas	**Recursos**	**Duração**
O professor deverá recortar diversas tirinhas e HQ, colocá-las em uma caixinha; em círculo, os alunos deverão pegar um texto de dentro da caixa, fazer a leitura e passar a caixa ao próximo colega e todos farão o mesmo processo. Exposição participada com o uso do data show, focalizando os seguintes aspetos: local de circulação; a quem se destina; finalidade; elementos composicionais; linguagem utilizada nos quadrinhos, verbal e não verbal; além de outros recursos como: balão de formatos variados para expressar fala, pensamentos, grito e outras modulações de voz, além dos tipos de letras, cenário, expressão facial, entre outros. Feito a exposição sobre o gênero, o professor entregará aos grupos os recorte dos quadrinhos para que organizem a história na sequência que considerarem correta, criando tirinhas e HQ, considerando as características estudadas sobre do gênero. Atividade extraclasse: aplicação de atividade escrita individualmente, envolvendo os descritores propostos nesta oficina.	Datashow, recortes de tiras revistas e da internet, atividade xerocada, caderno etc.	2h/a
Avaliação: A avaliação será através da participação dos alunos durante a leitura e sobre os questionamentos feitos pela professora, durante a atividade de produção das tiras e também na resolução das atividades individualmente.		
Referências: http://portaldoprofessor.mec.gov.br/. Acesso em abril de 2016.		

APÊNDICE J - Módulo 3– Oficina 8

<table>
<tr><td colspan="3">Módulo 3– Oficina 8
. Sistematizando as condições de produção e a escolha dos recursos linguísticos do gênero Tira.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Objetivos:
Reconhecer e identificar os mecanismos discursivos de coerência e coesão textuais do gêneros tira bem como os propósitos comunicativos
Desenvolver as habilidades para:
D1 – Localizar informações explícitas em um texto.
D4 – Inferir uma informação implícita em um texto.
D7 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
D8 – Estabelecer relação causa /consequência entre partes e elementos do texto.
D11 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.</td></tr>
<tr><td>Atividades a serem desenvolvidas</td><td>Recursos</td><td>Duração</td></tr>
<tr><td>Apresentação de diversas tiras para leitura e análise dos elementos próprios da composição de cada gênero, assim como a linguagem utilizada nos mesmos.
Após a leitura e análise de alguns elementos, os alunos deverão responder a atividade sobre questões discursivas dos textos.

O professor deverá fornecer os alunos (em grupos) o texto não verbal recortado de revistas ou livros e da internet, para produzirem as falas dos personagens, construindo o texto escrito. Ao final, cada grupo deverá socializar com a classe a sua produção.</td><td>Cópias das tirinhas recortados de revistas e livros e internet, papel ofício, lápis etc.</td><td>2h/a</td></tr>
<tr><td colspan="3">Avaliação:
Os alunos serão avaliados através da leitura, na resolução das atividades e nas produções realizadas em grupos.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Referências:
Disponível em: <http://espacoeducar-liza.blogspot.com.br/ acesso em abril de 2016.</td></tr>
</table>

APÊNDICE K - Módulo 3 – Oficina 9

<table>
<tr><td colspan="3">Módulo 3 – Oficina 9
Sistematizando as condições de produção e a escolha dos recursos linguísticos do gênero Tira.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Objetivos:
Identificar as características da tira incluindo os sentidos de palavras e as estruturas linguísticas, lexicais e gramaticais referentes à construção do gênero em estudo.
Desenvolver as habilidades para:
D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
D5 – Interpretar textos com auxílio de material gráfico diversos (propaganda, quadrinhos, fotos, etc.).
D12 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.
um texto.
D13 - Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
D14 – Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.</td></tr>
<tr><td>Atividades a serem desenvolvidas</td><td>Recursos</td><td>Duração</td></tr>
<tr><td>Estudo dos recursos linguísticos que constroem o efeito de sentido do gênero tira.

Apresentação de diversas tiras para leitura e interpretação, expostas através de slides e distribuição de cópias para os alunos realizarem a leitura e análise dos recursos presentes no texto.
A cada leitura, o professor fará indagações sobre os recursos linguísticos que dão sentido aos textos.
Qual o assunto tratado na tira?
A que público se destina?
Que fato causa humor na tira?
A que essa tira faz crítica? Entre outros questionamentos que for necessário.

Resolução de atividade de leitura e interpretação das tiras analisadas, considerando os descritores exigidos para cada habilidade de leitura.</td><td>Data show, atividade impressa, lápis, etc.</td><td>2h/a</td></tr>
<tr><td colspan="3">Avaliação:
Será avaliada a participação dos alunos na leitura, na participação pelos questionamentos feitos pelo professor e por meio de resolução de atividades escrita.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Referências:
Disponível em: http://atividadeslinguaportuguesa.blogspot.com.br/ acesso em abril de 2016.</td></tr>
</table>

APÊNDICE L - Módulo 4 – Oficina 10

<table>
<tr><td colspan="3">Módulo 4 – Oficina 10
Sistematização das condições de produção e a escolha dos recursos linguísticos dos textos informativos</td></tr>
<tr><td colspan="3">Objetivos:
Conhecer os diferentes contextos de produção, situação de comunicação e a função social dos textos informativos.
Identificar os elementos que estrutura dos textos informativos;
Desenvolver as habilidades para:
D1 – Localizar informações explícitas em um texto.
D3 - Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
D4 – Inferir uma informação implícita em um texto.
D9 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.</td></tr>
<tr><td>Atividades a serem desenvolvidas</td><td>Recursos</td><td>Duração</td></tr>
<tr><td>Levar para sala recortes de jornais, revistas e internet textos informativos: notícia e panfleto informativo,
Propor a leitura dos textos e em seguida questionar sobre: Com que finalidade se produz esse gênero?
Qual linguagem utilizada nesse tipo de texto?
A quem se destina esses textos? Quais suportes veiculam esses gêneros?
A estrutura dos gêneros estudados.
Expor oralmente as características dos textos informativos, solicitar aos alunos que se reporte aos textos lidos anteriormente para identificar as características que compõem cada gênero.

Resolução de atividades de leitura e interpretação dos textos analisados, com ênfase nos descritores solicitados para cada gênero proposto.</td><td>Cartazes, recortes de jornais e revistas, data show, atividades impressa, etc.</td><td>2h/a</td></tr>
<tr><td colspan="3">Avaliação:
A avaliação será através da participação dos alunos durante a leitura e sobre os questionamentos feitos pela professora e também na resolução das atividades propostas.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Referências:
Disponível em: http://atividadesparaprofessores.com.br/avaliacao-para-5o-ano-com-descritores. Acesso em maio de 2016.</td></tr>
</table>

APÊNDICE M - Módulo 4 – Oficina 11

<table>
<tr><th colspan="3">Módulo 4 – Oficina 11</th></tr>
<tr><td colspan="3">Objetivos:
Reconhecer e identificar os mecanismos discursivos de coerência e coesão textual de textos informativos como também os propósitos comunicativos.
Desenvolver as habilidades para:
D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
D5 – Interpretar textos com auxílio de material gráfico diversos (propaganda, quadrinhos, fotos, etc.).
D7 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
D8 – Estabelecer relação causa /consequência entre partes e elementos do texto.
D9– Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
D10 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.
D12 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.</td></tr>
<tr><th>Atividades a serem desenvolvidas</th><th>Recursos</th><th>Duração</th></tr>
<tr><td>Estudo da estrutura discursiva de notícia, de um panfleto informativo.

Distribuição de cópias de notícias retiradas de jornais online, impresso e revistas e um panfleto informativo para leitura e interpretação oralmente.

Discussão sobre os propósitos discursivos utilizados nos textos e que favoreçam as diversas situações comunicativas.
O contexto discursivo; Papel social dos interlocutores; O conhecimento de mundo do interlocutor; As circunstâncias históricas em que se processa a comunicação; A intencionalidade discursiva.

Dividir a turma em quatro grupos, dois grupos ficarão responsáveis por pesquisar na internet, jornais ou revistas no mínimo cinco notícias de diferentes contextos e montar um painel. Os outros dois grupos deverão produzir um panfleto informativo sobre uma temática que considerar importante. Ao final, os grupos deverão socializar as produções.
Atividade extraclasse: Os alunos deverão responder a atividade proposta individualmente que será corrigida na aula posterior.</td><td>Textos impressos, folheto, cartaz de anúncio, cartolina, papel ofício, computador, etc.</td><td>2h/a</td></tr>
<tr><td colspan="3">Avaliação:
A avaliação será através da participação dos alunos durante a leitura e no processo de interação na discussão do conteúdo e por meio das produções em grupos.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Referências:
Disponível em: http://atividadesparaprofessores.com.br/avaliacao-para-5o-ano-com-descritores. Acesso em maio de 2016.</td></tr>
</table>

APÊNDICE N - Módulo 4 – Oficina 12

Módulo 4 – Oficina 12		
Objetivos: Reconhecer e identificar os diferentes gêneros textuais estudados.		
Atividades a serem desenvolvidas	**Recursos**	**Duração**
Estudo dos recursos linguísticos que constroem o efeito de sentido dos textos informativos: notícia, texto científico, panfleto informativo. Levar para a sala de aula diversos textos recortados, propor aos alunos que façam a leitura e anotem as questões que forem solicitadas pelo professor: Quais os assuntos tratados nos textos? Quais textos falam do mesmo tema? Quem são os interlocutores desses textos? Qual a finalidade desses textos? Qual a linguagem utilizada por eles? Entre outras. Exposição participada sobre as escolhas linguísticas, lexicais e gramaticais responsáveis pelos propósitos comunicativos dos textos informativos, expondo-os na sala de aula, analisar juntamente com os alunos os recursos linguísticos presentes neles. Ao final da oficina, o professor deverá distribuir a turma em três equipes para realização da dinâmica “caça ao tesouro” sobre os gêneros estudados.	Cartaz, panfleto, quadro, atividade impressa, lápis, etc.	2h/a
Avaliação: A avaliação ocorrerá através da leitura e participação durante a exposição do conteúdo e por meio das atividades escrita respondidas em duplas.		
Referências: BORGATTO, Ana; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. Ápis: letramento e alfabetização. 2ª Ed. São Paulo: Ática, 2014. Disponível em: http://crisarrais.blogspot.com.br/2014/01/dinamica-para-trabalhar-com-generos. Acesso em junho de 20016.		

APÊNDICE O – Produção final

Produção Final		
Objetivos: Reconhecer e identificar as habilidades de leitura solicitada por cada descritor nas questões da “folha tarefa”.		
Atividades a serem desenvolvidas	**Recursos**	**Duração**
Aplicação de “folhas tarefa” individualmente, para o reconhecimento das habilidades solicitadas em cada questão proposta por diferentes gêneros textuais. (Atividade em anexo).	Atividade impressa, lápis, etc.	2h/a
Avaliação: Serão avaliadas as habilidades de leitura e interpretação textual, adquiridas no decorrer das oficinas trabalhadas por meio dos descritores solicitados nas questões de diversos gêneros textuais discursivos.		
Referências: Disponível em: profwarles.blogspot.com/2013/06/questoes-por-descritor-de-portugues.htm. Acesso em: junho de 2016.		

APÊNDICE P – Caça ao tesouro

DINÂMICA PARA TRABALHAR COM GÊNEROS TEXTUAIS

Objetivo: Reconhecer os gêneros textuais estudados.

Metodologia:
Providenciar recortes de textos de diversos gêneros para expor nas paredes da escola;
Dividir a turma em três grupos;
Pedir aos alunos para ficar atentos à leitura das pistas;
A cada pista lida os alunos deverão procurar o gênero que está sendo falado nas paredes da escola;
Vence a equipe que conseguir encontrar a maior quantidade de gêneros textuais.

PISTA 1
Mariana adora as histórias dos Irmãos Grimm e está ansiosa para assistir ao seriado norte-americano: Grimm (série), onde os episódios são fundamentados em um gênero escrito por esses irmãos. (Contos)

PISTA 2
Beatriz é mãe de duas crianças, e ela gosta muito de ler histórias fantásticas cujos personagens são animais, os quais sentem agem e pensam como os seres humanos, que expressam e veicula uma norma de conduta para sintetizar a essência humana, suas emoções e sentimentos, essas histórias contêm um fundo moral para a educação humana, assim ao ler este gênero, ela está também ensino aos seus filhos, auxiliando a criança a lidar com o presente, preparando-a para lidar com problemas do cotidiano, a sair da fase da ingenuidade, a adentrar a fase adulta da vida e enfrentar o mundo real. (fábulas)

PISTA 3
Marta e Paula são amigas e gostam de muitas coisas em comum para passar o tempo quando estão juntas, adoram ler os textos de Chico Bento, Mônica, Cebolinha e outros, dão muita risada e ficam felizes. (Tiras)

PISTA 4
Lucas e Caio estavam cheios de expectativas para o final de semana. Eles aguardavam ansiosamente o convite da tia de Caio para levá-los piquenique. Chegando lá, lancharam, brincaram e se divertiram com a leitura de diversas histórias nos gibis que a tia levou. (HQ)

PISTA 5
Cláudio e João são grandes amigos e costumam fazer várias atividades juntos: ir à praia, jogar sinuca e futebol, embora sejam torcedores de times adversários. Tinham combinado de assistir juntos ao clássico do campeonato de futebol, mas um imprevisto impediu João de ir.
No dia seguinte, Cláudio ao ler o jornal, viu uma um texto que lhe surpreendeu. Sem perder a oportunidade ele mandou o jornal para João. (Notícia)

PISTA 6
Júlia voltou do colégio muito animada! Ela não via à hora de voltar para casa para realizar com seus pais e irmãos a mesma experiência que fez com os colegas do colégio, a partir da leitura de um texto da estava na Revista de Ciências. (Texto científico)

PISTA 7

Aparecida recebeu uma proposta de trabalho que a deixou muito contente! Mas ela tinha que sair da sua cidade para morar em outro estado. Muito duvidosa da escolha que tinha que fazer, e preocupada com as doenças que se alastraram ultimamente: dengue, zica e chikungunya, então, resolveram consultar textos que informava sobre a prevenção dessas doenças. (Folhetos informativos)

APÊNDICE Q - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O seu filho ou (o menor o qual você é responsável) está sendo convidado como voluntário(a) a participar da pesquisa sobre "**OS GÊNEROS TEXTUAIS COMO INSTRUMENTO DE FORMAÇÃO DO LEITOR COM ENFOQUE NA CONCEPÇÃO DE LEITURA DA PROVA BRASIL".** Neste estudo pretendemos Investigar o nível de compreensão/ interpretação leitora em diferentes gêneros textuais visando o desenvolvimento de competências e habilidades exigidas pela Prova Brasil.

O motivo que nos leva a estudar esse assunto está relacionado à importância dos gêneros textuais como instrumentos importantes para a formação do leitor, uma vez que os resultados indicam que os alunos, de modo geral, precisam desenvolver as competências e habilidades necessárias para compreender o texto na sua totalidade. Este estudo justifica-se pelo tratamento dado aos gêneros textuais na sala de aula, visto que estes possibilitam ampliar competências para a oralidade e para a escrita, além de proporcionar a aquisição do conhecimento do mundo que o cerca, contribui para compreender os textos utilizados nas diferentes situações sociais.

Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): selecionar questões da Prova Brasil de Língua Portuguesa que abordam os descritores relativos à compreensão / interpretação textual; analisar questões de leitura sugeridas para a Prova Brasil do 5º ano para constatar quais habilidades e competências leitoras são exigidas do leitor para a compreensão de cada uma delas; organizar as questões por tópicos e descritores e aplicar uma avaliação diagnóstica em uma turma do 5º ano; aplicar atividades de intervenção para ampliar as possibilidades de resultados satisfatórios nas avaliações internas e externas; verificar se as concepções de leitura realizada em sala de aula atende às exigências da Prova Brasil.

A colaboração do seu filho ou do (menor que você é responsável) neste estudo será de muita importância para nós, mas caso o mesmo desista de participar a qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo ao seu filho ou a você como responsável. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em todas as formas que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. Você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua 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. Você não será identificado em nenhuma publicação.

Assim**,** os possíveis riscos e desconfortos da pesquisa se darão pelo fato de o participante sentir algum cansaço ou incomodado com o tempo que gastará realizando as atividades de escrita, leitura, exercícios e coleta de áudio. Mas, asseguramos que as atividades terão um período de curta duração e serão realizadas de maneira dinâmica de modo a impedir/diminuir qualquer tipo de risco ou desconforto para o participante. Nesse sentido, assumimos total responsabilidade ainda que a ocorrência de acidentes seja improvável na pesquisa em questão. Asseguramos, ainda, que essas atividades não constituirão técnicas invasivas. 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 o desenvolvimento da competência leitora e discursiva, melhoria no nível de compreensão e interpretação de diversos gêneros textuais com o propósito de melhorar o nível de proficiência na Prova Brasil.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizados. Seu nome ou o material que indique sua participação 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 participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Vitória da Conquista, ____ de _____ de 20____.

_____

Assinatura do(a) participante

Impressão digital (se for o caso)

_____

Assinatura do(a) pesquisador(a)

ectos éticos deste rá

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: MARIA PEREIRA RODRIGUES

ENDEREÇO: RUA ZÉ GOVERNO, S/N- ALTO DO BONFIM

FONE: (77) 999602580/ E-MAIL: LMLML85@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

APÊNDICE R - TERMO DE ASSENTIMENTO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa sobre "**OS GÊNEROS TEXTUAIS COMO INSTRUMENTO DE FORMAÇÃO DO LEITOR COM ENFOQUE NA CONCEPÇÃO DE LEITURA DA PROVA BRASIL".** Neste estudo pretendemos Investigar o nível de compreensão/ interpretação leitora em diferentes gêneros textuais visando o desenvolvimento de competências e habilidades exigidas pela Prova Brasil. O motivo que nos leva a estudar esse assunto está relacionado à importância dos gêneros textuais como instrumentos importantes para a formação do leitor, uma vez que os resultados indicam que os alunos, de modo geral, precisam desenvolver as competências e habilidades necessárias para compreender o texto na sua totalidade. Este estudo justifica-se pelo tratamento dado aos gêneros textuais na sala de aula, visto que estes possibilitam ampliar competências para a oralidade e para a escrita, além de proporcionar a aquisição do conhecimento do mundo que o cerca, contribui para compreender os textos utilizados nas diferentes situações sociais.

Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): selecionar questões da Prova Brasil de Língua Portuguesa em diferentes suportes que contemple os descritores relativos à compreensão / interpretação textual; analisar questões de leitura sugeridas para a Prova Brasil do 5º para constatar quais habilidades e competências leitoras são exigidas do leitor para a compreensão de cada uma delas; organizar as questões por tópicos e descritores e aplicar uma avaliação diagnóstica em uma turma do 5º ano; aplicar atividades de intervenção para ampliar as possibilidades de resultados satisfatórios nas avaliações internas e externas; verificar se as concepções de leitura realizada em sala de aula atende às exigências da Prova Brasil.

Você está sendo convidado a participar deste estudo, para isso, o responsável por você deverá autorizar e assinar este termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em todas as formas que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. Você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua 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. Você não será identificado em nenhuma publicação. Assim**,** os possíveis riscos e desconfortos da pesquisa se darão pelo fato de o participante sentir algum cansaço ou incomodado com o tempo que gastará realizando as atividades de escrita, leitura, exercícios e coleta de áudio. Mas, asseguramos que as atividades terão um período de curta duração e serão realizadas de maneira dinâmica de modo a impedir/diminuir qualquer tipo de risco ou desconforto para o participante. Nesse sentido, assumimos total responsabilidade ainda que a ocorrência de acidentes seja improvável na pesquisa em questão. Asseguramos,

ainda, que essas atividades não constituirão técnicas invasivas. 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 o desenvolvimento da competência leitora e discursiva, melhoria no nível de compreensão e interpretação de diversos gêneros textuais com o propósito de melhorar o nível de proficiência na Prova Brasil.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizados. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. 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 o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Vitória da Conquista, ____ de _____ de 20____ .

_____

Assinatura do(a) menor

Impressão digital (se for o caso)

_____

Assinatura do(a) pesquisador(a)

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

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: MARIA PEREIRA RODRIGUES

ENDEREÇO: RUA ZÉ GOVERNO, S/N- ALTO DO BONFIM

FONE: (77) 999602580/ E-MAIL: LMLML85@GMAIL.COM

CEP/UESB- COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

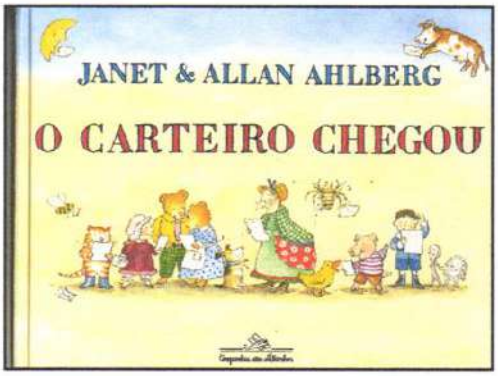
RUA JOSÉ MOREIRA SOBRINHO, S/N - UESB

JEQUIÉ (BA) - CEP: 45206-190

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

ANEXOS

ANEXO A – Apresentação da situação/ Produção Inicial



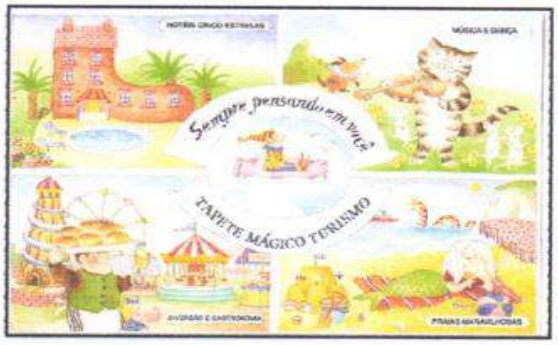
2
Ao morador da
Casa de Pão de Mel
Mato Dentro
ABRA JÁ — NÃO ESPERE
Hoje pode ser seu dia de sorte!
GRÁTIS

EMPÓRIO DA BRUXARIA*
Tudo para a bruxa moderna. Entregamos de graça no seu coral.
Organizamos salas de bruxas.
Precisando de uma nova lagartixa?
A arte mística de
EDGAR PRADAS

A Bruxa convida o Carteiro para entrar e descansar,
ler o jornal da noite, tomar um gole de chá.
Aceita o Carteiro o convite,
mas deixa o chá intocado,
que sua cor era sinistra e tinha um fedor danado!

Pedalou o bom Carteiro, pedalou, pedalou bastante,
até chegar a uma casa, a uma casa gigante.
Tão alta era a campainha, a campainha gigante,
que o Carteiro precisou trepar numa escada (gigante)
pra tocar, dim-dom dim-dom, avisando que ele vinha
trazendo um cartão-postal para... adivinha!

SR. G.G. GIGANTE
CASA ALTA
JARDIM PÉ DE FEIJÃO


Sempre pensando em você
TAPETE MÁGICO TURISMO

CARTÃO-POSTAL

COLAR SELO AQUI

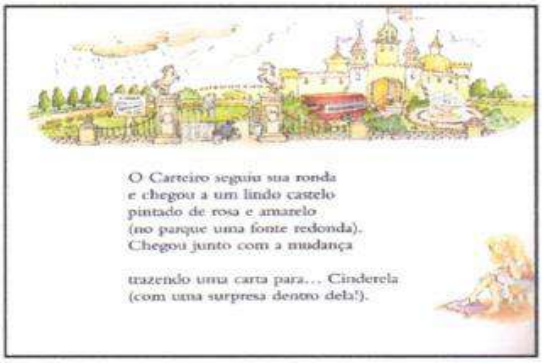
CARO SR. G.G.

EU, MAMÃE, PAI E A SUA GALINHA DOS OVOS DE OURO ESTAMOS MUITO INTERESSADOS MUITO ALIÁS, OS OVOS DE OURO SÃO ACEITOS EM TUDO QUE É LUGAR. MAMÃE TEM UM O CARTÃO DE CRÉDITO. QUANDO A AVIÃO ESTAVA DESCENDO NO RIO DE JANEIRO, VIMOS UM CARA MAIOR QUE O SENHOR! ELE FICA O TEMPO TODO DE BRAÇOS ABERTOS NO ALTO DO MORRO. SEI LÁ PARA QUÊ. VAI VER É O CALOR. UM DIA DESSES, QUANDO EU VOLTAR, PASSO PARA FAZER UMA VISITINHA AO SENHOR E À SUA MAREA FALANTE.

ATÉ LOGO, SEM ANIGRIINHO,

JÃOZINHO

Enquanto o Gigante lia
o minúsculo postal,
o Carteiro matava a sede
tomando chá num dedal.



O Carteiro seguiu sua ronda
e chegou a um lindo castelo
pintado de rosa e amarelo
(no parque uma fonte redonda).
Chegou junto com a mudança

trazendo uma carta para... Cinderela
(com uma surpresa dentro dela!).

S.A.R. Cinderela
Castelo das Altezas
Estrada do Reino s/n

Pública Publicaçoes Publicidade

Prezada Princesa,

Eu, da Público Publicaçoes Publicaçoes, esperamos publicar em breve este pequeno livro para jovens leitores, comemorando o seu casamento com Sua Alteza Real o Príncipe Encantado. Depois enviarei uma cópia do livro, para a sua aprovação. Estamos certos de que essa versão resumida da maravilhosa história de Vossa Alteza não irá desagradá-la. Certos também estamos de que Vossas Altezas gostarão muito da casa nova e nela viverão felizes para sempre.

Vosso humilíssimo servidor,

Público Publicaçoes
Público Publicaçoes
Diretor-presidente

Cinderela abriu sem demora
o livro com a sua história.
E o Carteiro — que glória! —
tomou champanhe com o Príncipe
e tonto, tonto foi-se embora!

Pela estrada afora foi o Carteiro sozinho
levar uma carta urgente pra lá do velho moinho.
Ao chegar ao endereço, avistou uma velhinha,
tão estranha que o Carteiro até comentou baixinho:
— Que dentes compridos, Vovozinha!

A-ham! Trouxe uma carta para... oooah!

ADVOGADO VIGAS & ADVOGADO ADVOGADOS
Avenida dos Advogados-Cinza, 0 – Tel.: 1234-5678

Excmo. sr. Lobo,

Endereço a Vossa Senhoria os cons da nossa cliente, a senhorita Chapeuzinho Vermelho, a respeito de seu avô (dela). A senhorita Chapeuzinho disse-nos que Vossa Senhoria saqueou e saqueou a casa de seu avô (dela) e não se sabe onde ele está (ela) não é sua parente (dela).

Informamos a Vossa Senhoria que, se esse ato não cessar imediatamente, nos veremos obrigados a exigir a cassação da Carta de Habilitação, do passaporte, todos os carros e cavalinhos de Vossa.

Mudando de assunto, digo, de cesta, cumpre-nos informar a Vossa Senhoria que os três porquinhos e Cia. Ltda. estão finalmente satisfeitos e processá-la por perdas e danos. A ação de Vossa Senhoria, de uma participação como empresa de demolição, não foi aceita por nossa cliente. Não adianta fazer não esgrimir. Vossa Senhoria pega emprestado a indenização pedida por nossa representada, ou eles lhe cobrarão na justiça.

Sem outro assunto no momento, subscreve-se.

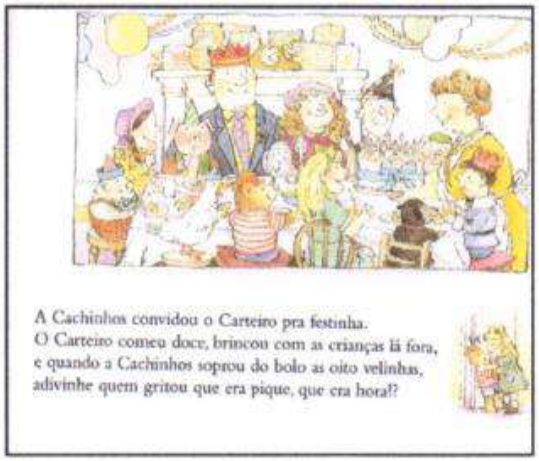
Atenciosamente,

Vigas Advogado
Dr. Advogado

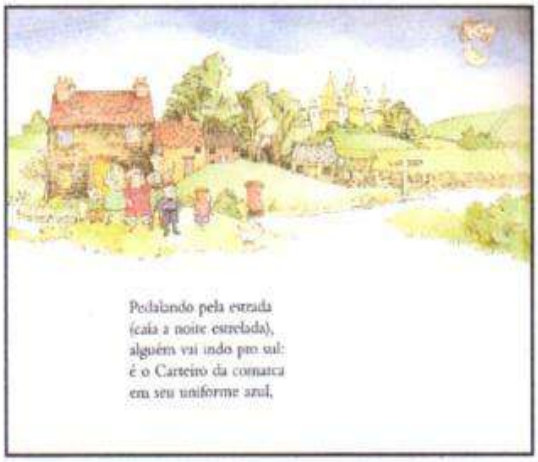
A falsa vovó fez um chá,
leu a carta e ficou uma fera!
O Carteiro, em vez de tomar,
preferiu sair dali sem espera!

Só faltava uma carta para o Carteiro entregar
na última casa da aldeia, onde uma festa animada,
quando ele chegou pedalando, acabava de começar.
Vejam só quem está sentado bem no degrau da entrada:
o Ursinho, a quem entregou a primeira carta do dia!

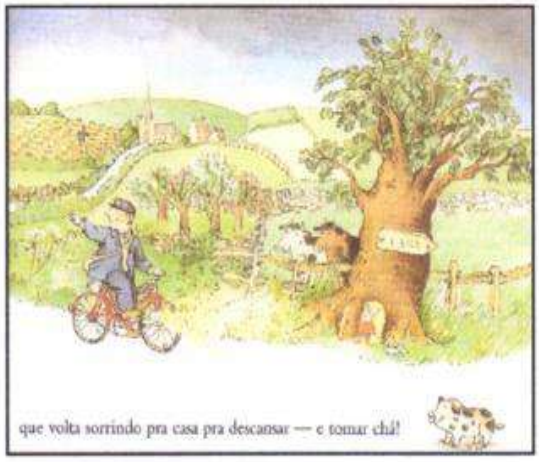
Mas a última carta era para... Cachinhos Dourados.



A Cachinhos convidou o Carteiro pra festinha.
O Carteiro comeu doce, brincou com as crianças lá fora,
e quando a Cachinhos soprou do bolo as oito velinhas,
adivinhe quem gritou que era pique, que era hora!?



Pedalando pela estrada
(caía a noite estrelada),
alguém vai indo pro sul:
é o Carteiro da comarca
em seu uniforme azul,



que volta sorrindo pra casa pra descansar — e tomar chá!

ANEXO – B Oficina o1

Aluno(a): _____Data: _____/_____/2016.

Texto 1

Leia o texto:

Cinderela

Era uma vez um reino onde vivia uma menina muito bonita e boazinha chamada Cinderela.

Ela morava com sua madrasta, uma mulher muito má, que tinha duas filhas.

Como as moças tinham inveja da beleza e da bondade de Cinderela, elas faziam a menina trabalhar muito. Cinderela limpava o chão, levava o café da manhã para elas na cama, mas as duas nunca ficavam satisfeitas. Os únicos amigos que Cinderela tinha eram os passarinhos e os ratinhos do jardim.

Certo dia, chegou um convite do palácio real, convidando todas as donzelas do reino para o baile que o rei estava oferecendo. Nesse baile, o príncipe, filho do rei, iria escolher a sua futura esposa.

Cinderela ficou muito feliz e perguntou: ─ Quer dizer que eu também posso ir?

As irmãs responderam: ─ Você não tem sequer um vestido decente! Além disso, tem muito serviço para fazer.

Mas a madrasta disse, rindo ironicamente: ─ Calma, meninas! Cinderela tem todo o direito de ir ao baile, pois também foi convidada. Mas só depois de terminar todas as tarefas da casa.

Uma das irmãs pediu para ser penteada, a outra, que Cinderela passasse seu vestido e a madrasta, que Cinderela procurasse seus colares, enfeites e perfumes.

Já prontas para sair, ainda rindo de Cinderela, que já estava muito cansada, elas perguntaram:

─ Mas você ainda não está pronta? E Cinderela respondeu: ─ Não sei se dá tempo de reformar o vestido da minha mãe.

As irmãs saíram para o baile muito contentes, rindo e fazendo pouco da pobre menina. Sozinha e bastante triste, Cinderela ficou chorando, desconsolada, no jardim.

─ Não chore, minha filha, você irá ao baile, falou uma doce senhora. Cinderela olhou para ela e viu que era sua Fada Madrinha.

─ Temos que nos aprontar, mas antes preciso de uma abóbora e de quadro ratinhos.

A fada agitou sua varinha mágica e transformou a abóbora numa linda carruagem e os ratinhos em quatro formosos cavalos. Cinderela ficou maravilhada.

Novamente, a fada madrinha balançou a varinha e Cinderela apareceu com um vestido lindíssimo e um sapatinho de cristal. Ela exclamou: - É um sonho! A fada afirmou: - Você está certa. Mas, como todo sonho, esse também vai acabar. O encanto termina à meia-noite, não se esqueça!

No palácio, todos ficaram impressionados com a beleza de Cinderela, principalmente o príncipe, que a convidou para dançar e ficou com ela a noite toda.

Quando começaram a soar as badaladas da meia-noite, Cinderela lembrou-se do aviso da fada e saiu correndo, deixando cair um sapatinho de cristal na escada. O príncipe ficou desolado, pois estava apaixonado pela linda menina. Já longe, ela ouviu

as últimas badaladas, exatamente quando o encanto passou e só sobraram a abóbora e os ratinhos.

No dia seguinte, o rei mandou avisar que seu filho, o príncipe, se casaria com a donzela que conseguisse calçar o sapatinho. Foi inútil. Ele não cabia no pé de nenhuma moça do reino, nem no das irmãs de Cinderela.

A madrasta, para impedir que Cinderela experimentasse o sapatinho, havia trancado a menina no quarto. Mas ela conseguiu escapar. Experimentou o sapatinho e... Viva!!! Ele coube perfeitamente no seu pé.

Cinderela foi levada para o palácio, longe de sua malvada madrasta e das filhas dela. Cinderela se casou com o príncipe e viveu feliz para sempre.

Adaptado de soninho: Clássicos infantis. Rio de Janeiro: Revic Editorial Ltda, 2001.

Conhecendo mais sobre o texto:

1) O texto lido é:
a) Uma fábula
b) Um conto
c) Um texto informativo
d) Um poema

2) Esse texto está narrando uma história, por isso, apresenta algumas vozes. De quem são as vozes que aparece no texto? (**D10)**

3) Quais as tarefas que Cinderela realizava diariamente? (**D1).**

4) Identifique no texto o trecho que apresenta ironia na fala da madrasta. (**D13)**

5) Qual o sentimento que as filhas da madrasta tinha por Cinderela? (**D3).**

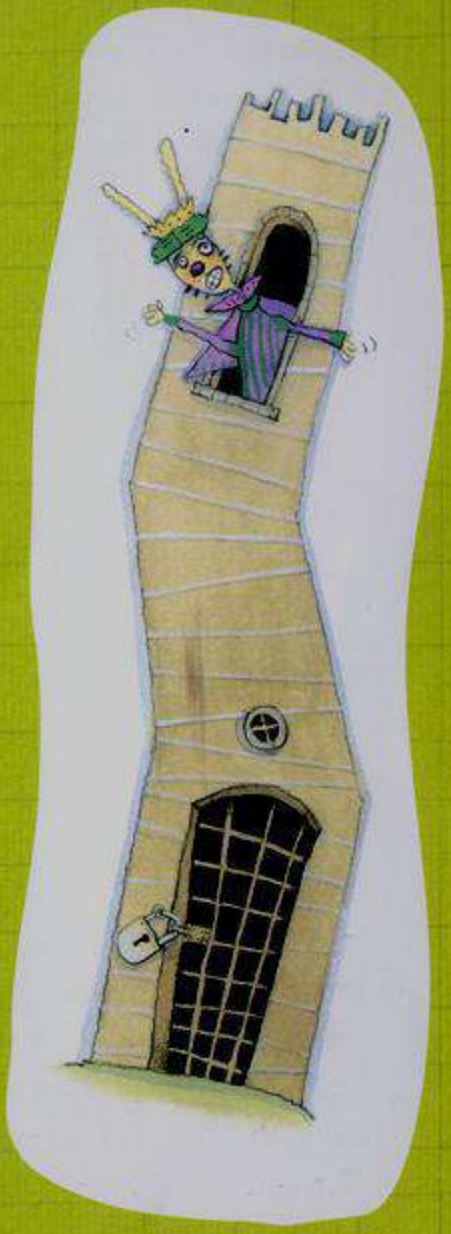
6) “Experimentou o sapatinho e...**Viva!!! Ele coube perfeitamente no seu pé”.** A expressão em destaque foi dita por quem? (**D10)**
a) A madrasta
b) As irmãs
c) O príncipe
d) A fada

Texto 2

UMA HISTÓRIA UM POUCO ESQUISITA

Era uma vez um príncipe diferente dos outros. Ele era um pouco feio, um pouco estranho, um pouco torto e um pouco azarado também.

Um dia, esse príncipe foi preso na torre por uma princesa horrorosa, chata, mandona e feia de doer. O coitado ficou se sentindo muito mal, pior que um sapo perdido na areia do deserto.



Por sorte, uma bruxa muito interessante, bonita, alegre e engraçada ficou sabendo da terrível maldade. Não perdeu tempo, montou o cavalo nas costas e correu para lá.

Chegando, gritou: "Ó príncipe amado, joga-me tuas tranças! Eu vim te salvar!"

O príncipe ficou tão feliz com a chegada dela que, sem pensar, pulou lá de cima. Caiu no cavalo, quebrou uma perna, dois dentes da frente, torceu as costelas, rasgou toda a roupa e, como se não bastasse, perdeu a peruca também. O que aconteceu com o pobre cavalo ninguém sabe.

O príncipe se arrebentou inteiro, mas a bruxa, que o amava, cuidou tão bem dele que o moço ficou bonzinho, só um pouco mais torto do que antes.

A bruxa e o príncipe mudaram para longe, para uma terra distante, bem mais bonita que aquela, e compraram um castelo antigo, lindo, que ficava no alto de uma montanha. E aí aconteceu, de verdade, o que ninguém acreditava que fosse acontecer; eles viveram juntinhos para sempre, felizes, cheios de amor.

FIM

NOTA DE RODAPÉ: Um dia, quando eles já eram velhinhos e continuavam felizes, ficaram sabendo que a princesa malvada tinha se casado com um dragão. Um dragão que sabia queimar a maldade dela com o fogo das ventas.

ANEXO C - Oficina 2

Aluno(a): _____Data: _____/_____/2016.

Leitura progressiva do texto.

A cada pergunta feita e resposta dada, solicitar dos alunos que justifiquem essa resposta apontando no texto trechos que permitiram a ele responder como fez.

TESTEMUNHA TRANQUILA
Stanislaw Ponte Preta

Pausa Inicial

O que o título do texto sugere para você?
O que lhe leva a pensar dessa forma?

O camarada chegou assim com ar suspeito, olhou pros lados e
– como não parecia ter ninguém por perto – forçou a porta do apartamento e entrou. Eu estava parado olhando, para ver no que ia dar aquilo. Na verdade eu estava vendo nitidamente toda a cena e senti que o camarada era um mau-caráter.

PAUSA 1

Questões:
a) Até agora, quem vocês acham que será a testemunha?
b) Porque ela estaria tranquila?
c) O que ela iria testemunhar?
d) Onde está essa testemunha?
e) Que pistas no texto te permitem fazer essa afirmação?

E foi batata. Entrou no apartamento e olhou em volta. Penumbra total. Caminhou até o telefone e desligou com cuidado, na certa, para que o aparelho não tocasse enquanto ele estivesse ali. *"Isto"* pensei *"é porque ele não quer que ninguém note a sua presença: logo só pode ser um ladrão ou coisa assim."*
Mas não era. Se fosse ladrão estaria revistando as gavetas, mexendo em tudo, procurando coisas para levar. O cara – ao contrário
– parecia morar perfeitamente no ambiente, pois mesmo na penumbra se orientou muito bem e andou desembaraçado até uma poltrona, onde sentou e ficou quieto.

PAUSA 2:

Questão:
a) Como será que a testemunha consegue saber o que o possível ladrão está fazendo dentro do apartamento?

"Pior que ladrão. Esse cara deve ser um assassino e está esperando alguém chegar para matar", tornei eu a pensar, e me lembro (inclusive)que cheguei a suspirar aliviado

por não conhecer o homem e – portanto – ser difícil que ele estivesse esperando por mim. Pensamento bobo, de resto, pois eu não tinha nada a ver com aquilo.

PAUSA 3:
Questões:
a) O que será que a testemunha vai presenciar?
b) Você mudou de ideia a respeito?
c) E sobre quem seria a testemunha, você mudou de ideia? Explique.

De repente ele retesou na cadeira. Passos no corredor. Os passos, ou melhor, a pessoa que dava os passos parou em frente à porta do apartamento. O detalhe era visível pela réstia de luz, que vinha por baixo da porta.

PAUSA 4:
Questões:
a) Como a testemunha consegue enxergar dentro e fora do apartamento ao mesmo tempo?
b) Que situação está para acontecer?
c) O que presenciará a testemunha?
d) Que pistas no texto te permitem afirmar isso?

Som de chave na fechadura e a porta se abriu lentamente e logo a silhueta de uma mulher se desenhou contra a luz. “Bonita ou feia?” pensei eu. Pois era uma graça, meus caros. Quando ela acendeu a luz da sala é que eu pude ver. Era boa às pampas. Quando viu o cara na poltrona ainda tentou recuar, mas ele avançou e fechou a porta com um pontapé... e eu ali olhando. Fechou a porta, caminhou em direção à bonitinha e pataco!...tacou-lhe a primeira bolacha. Ela estremeceu nos alicerces e pimba!...tacou outra.

PAUSA 5
Questões:
a) Algum crime estará prestes a acontecer?
b) O que será?
c) Por que você levantou essa hipótese?

Os caros leitores perguntarão: — E você? Assistindo àquilo sem tomar uma atitude? —. A pergunta é razoável. Eu tomei uma atitude, realmente. Desliguei a televisão, a imagem dos dois desapareceu e eu fui dormir.

PAUSA 6
Questões:
a) As hipóteses levantadas por você corresponderam ao apresentado no texto?
b) Que pistas levaram você a estas hipóteses?

Você considera que o título do texto está adequado? Explique.
O que você achou do recurso utilizado pelo autor para despistar o leitor a respeito de quem seria a testemunha tranquila? Explique.

TESTEMUNHA TRANQUILA

Stanislaw Ponte Preta

O camarada chegou assim com ar suspeito, olhou pros lados e – como não parecia ter ninguém por perto – forçou a porta do apartamento e entrou. Eu estava parado olhando, para ver no que ia dar aquilo. Na verdade eu estava vendo nitidamente toda a cena e senti que o camarada era um mau-caráter.

E foi batata. Entrou no apartamento e olhou em volta. Penumbra total. Caminhou até o telefone e desligou com cuidado, na certa para que o aparelho não tocasse enquanto ele estivesse ali. Isto – pensei – é porque ele não quer que ninguém note a sua presença: logo, só pode ser um ladrão, ou coisa assim.

Mas não era. Se fosse ladrão estaria revistando as gavetas, mexendo em tudo, procurando coisas para levar. O cara – ao contrário – parecia morar perfeitamente no ambiente, pois mesmo na penumbra se orientou muito bem e andou desembaraçado até uma poltrona, onde sentou e ficou quieto:

— Pior que ladrão. Esse cara deve ser um assassino e está esperando alguém chegar para matar – eu tornei a pensar e me lembro (inclusive) que cheguei a suspirar aliviado por não conhecer o homem e – portanto – ser difícil que ele estivesse esperando por mim. Pensamento bobo, de resto, pois eu não tinha nada a ver com aquilo.

De repente ele se retesou na cadeira. Passos no corredor. Os passos, ou melhor, a pessoa que dava os passos, parou em frente à porta do apartamento. O detalhe era visível pela réstia de luz, que vinha por baixo da porta.

Som de chave na fechadura e a porta se abriu lentamente e logo a silhueta de uma mulher se desenhou contra a luz. Bonita ou feia? – pensei eu. Pois era uma graça, meus caros. Quando ele acendeu a luz da sala é que eu pude ver. Era boa às pampas. Quando viu o cara na poltrona ainda tentou recuar, mas ele avançou e fechou a porta com um pontapé... e eu ali olhando. Fechou a porta, caminhou em direção à bonitinha e pataco... tacou-lhe a primeira bolacha. Ela estremeceu nos alicerces e pimba... tacou a outra.

Os caros leitores perguntarão: — E você? Assistindo àquilo sem tomar uma atitude? — a pergunta é razoável. Eu tomei uma atitude, realmente? Desliguei a televisão, a imagem dos dois desapareceu e eu fui dormir.

(Retirado do livro Dois amigos e um chato – páginas 17 e 18 (88)

Stanislaw Ponte Preta, Editora Moderna)

Atividade de compreensão do texto.

1) Agora, responda de acordo com o conteúdo do texto.

a) Que atitudes demonstraram ao narrador que o homem era um mau-caráter? (**D1)**

b) Que providências o indivíduo tomou para não ser notado? Quem o narrador pensou que era? (**D1)**

c) Identifique o trecho em que há claramente uma opinião do autor. (**D11)**

d) Que atitudes no início do texto demonstraram que o homem era um ladrão? (**D7)**

e) O narrador chegou a pensar que o homem era um assassino. Por que apesar disso, ele respira aliviado?

f) O que afinal fazia o homem naquele lugar? (**D4)**

g) Qual o assunto tratado no texto? **(D6)**

h) Qual é o elemento surpresa que dá origem ao humor do texto? (**D13)**

i) O texto é uma crítica aos espectadores televisivos que só assistem à televisão sem refletir. Você concorda com esta afirmativa? Por quê?

ANEXO D - Oficina 3

Aluno(a): _____Data: _____/_____/2016.

O conto da mentira

Todo dia Felipe inventava uma mentira. “Mãe, a vovó tá no telefone!”. A mãe largava a louça na pia e corria até a sala. Encontrava o telefone mudo.

O garoto havia inventado morte do cachorro, nota dez em matemática, gol de cabeça em campeonato de rua. A mãe tentava assustá-lo: “Seu nariz vai ficar igual ao do Pinóquio!”. Felipe ria na cara dela: “Quem tá mentindo é você! Não existe ninguém de madeira!”.

O pai de Felipe também conversava com ele: “Um dia você contará uma verdade e ninguém acreditará!”. Felipe ficava pensativo. Mas no dia seguinte…

Então, aconteceu o que seu pai alertara. Felipe assistia a um programa na TV. A apresentadora ligou para o número do telefone da casa dele. Felipe tinha sido sorteado. O prêmio era uma bicicleta: “É verdade, mãe! A moça quer falar com você no telefone pra combinar a entrega da bicicleta. É verdade!”.

A mãe de Felipe fingiu não ouvir. Continuou preparando o jantar em silêncio. Resultado: Felipe deixou de ganhar o prêmio. Então, ele começou a reduzir suas mentiras. Até que um dia deixou de contá-las. Bem, Felipe cresceu e tornou-se um escritor. Voltou a criar histórias. Agora, sem culpa e sem medo. No momento está escrevendo um conto. É a história de um menino que deixa de ganhar uma bicicleta porque mentia…

Rogério Augusto. Folha de São Paulo, 14 de jun. 2003 Suplemento Folhinha.

1) O que motivou Felipe a reduzir as suas mentiras? (**D8).**

2) Releia:**(D14).**

“Voltou a criar histórias. Agora, sem culpa e sem medo.” Explique por que, agora, Felipe não se sente culpado e com medo de contar mentiras: Justifique o emprego das aspas no conto:

3) Identifique os referentes das palavras sublinhadas:**(D2).**

a) “A mãe tentava assustá-<u>lo</u> […]”.

b) “Felipe ria na cara <u>dela</u> […]”.

c) “<u>A moça</u> quer falar com você no telefone pra combinar a entrega da bicicleta.”.

d) “Até que um dia deixou de contá-<u>las</u>.”.

4) Percebe-se traço da informalidade em:(**D10).**

a) “Quem tá mentindo é você! Não existe ninguém de madeira!”.

b) “Então, aconteceu o que seu pai alertara.”.

c) “Continuou preparando o jantar em silêncio.”.

d) “É a história de um menino que deixa de ganhar uma bicicleta porque mentia…”.

5) Na frase: Felipe ficava pensativo. **Mas no dia seguinte**…O trecho destacada da ideia de: **(D12).**

a) Lugar
b) Oposição
c) modo
d) Condição

PINÓQUIO

Era uma vez um velho carpinteiro chamado Gepeto que vivia numa aldeia italiana. Ele não tinha filhos, desta forma passava seu tempo construindo bonecos.
Um dia, Gepeto construiu um boneco de madeira muito bonito, quase perfeito e colocou o nome de Pinóquio e pensou alto: — Serás o filho que não tive, teu nome será Pinóquio.
À noite, pediu para as estrelas que seu boneco virasse um menino de verdade e, enquanto Gepeto dormia Pinóquio recebeu a visita da fada Azul que tocando Pinóquio com a varinha mágica disse:
— Vou-te dar vida, boneco.
Mas deves ser sempre bom e verdadeiro!
Ela deu vida ao boneco e prometeu que se ele se comportasse bem, o transformaria em um menino de verdade...
A Fada fez questão de criar um amigo para Pinóquio, o Grilo Falante que foi nomeado a consciência de Pinóquio.
Na manhã seguinte, quando Gepeto acordou, ficou radiante de alegria ao perceber que seus desejos se tinham tornado realidade.
Mandou então Pinóquio à escola, acompanhado pelo Grilo Falante — Pepe.
No caminho encontraram a D. Raposa e a D. Gata.
— Porque vais para a Escola havendo por aí tantos lugares bem mais alegres?
— perguntou a raposa.
— Não lhe dês ouvidos! — avisou-o Pepe.
Mas Pinóquio, para quem tudo era novidade, seguiu mesmo os tratantes e acabou à frente de Strombóli, o dono de um teatrinho de marionetas.
— Comigo serás o artista mais famoso do mundo! – segredou-lhe o astucioso Strombóli. O espetáculo começou. Pinóquio foi a estrela.
Os outros bonecos eram hábeis enquanto Pinóquio só fazia asneiras ... Por isso triunfou! No final do espetáculo Pinóquio quis ir embora, mas Strombóli tinha outros planos.
— Fica preso nesta jaula, boneco falante.
Vales mais que um diamante!
Por sorte o grilo Pepe correu e avisou a Fada Madrinha, que enviou uma borboleta mágica para salvar Pinóquio.
Quando se recompôs do susto, a borboleta perguntou-lhe aonde vivia. — Não tenho casa! — respondeu o boneco.
A borboleta voltou a fazer-lhe a mesma pergunta, e ele deu a mesma resposta.
Mas, cada vez que mentia, o nariz crescia-lhe mais um pouco, pelo que não conseguiu enganar a Borboleta Mágica.
— Não quero este nariz! — soluçou Pinóquio.
— Terás que te portar bem e não mentir!

Voltas para casa e para a Escola. — disse-lhe a Borboleta Mágica.
Depois de regressar a casa, aonde foi recebido com muita alegria por Gepeto, passou a portar-se bem.
Tempos depois, de novo quando ia para a Escola, Pinóquio encontrou pelo caminho João Honesto e Gedeão. Eles o convenceram a conhecer a Ilha de Prazeres, onde ninguém trabalhava.
Pinóquio, que gostava de aventuras, esqueceu que deveria consultar sua consciência.
Seguiram a viagem em uma carroça que era puxada por burrinhos, muito infelizes.
Quando chegaram, Pinóquio saiu correndo, para conhecer a ilha. Era tudo muito bonito, cheio de doces e brinquedos.
Ele estava brincando, quando percebeu que suas orelhas estavam crescendo e ficou com medo de se transformar em um burro. Ficou muito assustado e chamou pelo Grilo Falante.
O Grilo perguntou a Pinóquio o que estava fazendo na ilha, ele começou a mentir, e a cada mentira seu nariz crescia.
Os dois acabam descobrindo que as crianças que vinham para aquele lugar eram transformadas em burrinhos.
— Anda Pinóquio. Conheço uma porta secreta...! Não te queres transformar em burro? Levar-te-iam para um curral!
— Sim, vou contigo, meu amigo Pepe. Resolveram pedir ajuda para a Fada Azul, que tirou todas as crianças da ilha.
Quando voltou para casa, Pinóquio não encontrou Gepeto.
Estava procurando em uma praia, quando encontrou uma garrafa com uma carta dentro.
A carta dizia que Gepeto estava procurando Pinóquio no mar, quando foi engolido por uma grande baleia chamada Monstro.
Como o grilo Pepe era muito esperto, ensinou Pinóquio a construir uma jangada e entraram no mar para procurar Gepeto.
Perguntavam a todos os peixinhos que encontravam se conheciam a baleia Monstro e dois dias mais tarde, quando navegavam já longe de terra, avistaram uma baleia.
— Essa baleia vem direita a nós! Gritou Pepe.
— Saltemos para a água! Mas não puderam se salvar!!!
A baleia engoliu-os !!!
Em breve descobriram que no interior da barriga estava Gepeto, que tinha naufragado no decurso de uma tempestade e pai e filho se abraçaram de alegria.
— Perdoa-me papá.
— Suplicou Pinóquio muito arrependido.
Logo depois chegou o grilo, e os três juntos tiveram a idéia de fazer uma fogueira na barriga da baleia o que fez com que a baleia espirrasse forte, por causa da fumaça, jogando os três para fora.
A partir daí, Pinóquio, mostrou-se tão dedicado e bondoso que a Fada Madrinha, no dia do seu primeiro aniversário, o transformou num menino de carne e osso, num menino de verdade.
— Agora tenho um filho verdadeiro! Exclamou contentíssimo Gepeto.

Disponível em :http://livrospralerereler.blogspot.com. Acesso em 19 de jul de 2016.

Após a leitura do texto, discuta sobre as questões a seguir.

1) É importante sempre dizer a verdade? Por quê?

2) Qual o papel do Grilo Falante na história?

3) Vocês já ouviram o ditado "A mentira tem pernas curtas?" O que isso quer dizer?

4) Já imaginaram o que aconteceria se todas as vezes que mentíssemos o nosso nariz crescesse?

5) Que ensinamento podemos perceber nos textos lidos?

6) Qual o assunto tratado nos dois textos e qual as consequências que se pode ter ao cometer esse tipo de comportamento?

ANEXO E - Oficina 4

Aluno(a): _____Data: _____/_____/2016.

Na sequência da história Felpo, utiliza a fábula “O coelho e a tartaruga”, para falar de si para Charlô. Leia a fábula e desenvolva as atividades:

Charlô

Gostei muito da sua sinceridade. Eu também quero ser sincero como você e é por isso que vou lhe dizer logo que tenho muitos defeitos (grandes e enormes). Para explicá-los, vou contar uma fábula:

O COELHO E A TARTARUGA

Certo dia, disse o coelho à tartaruga: “Tenho pena de você, que tem que levar a casa às costas e não pode passear, brincar ou correr dos inimigos.”

A tartaruga, ao ouvir tais palavras, pensou um pouco e a seguir respondeu: “Coelho, eu sou lenta e pesada, é verdade. Você é leve e ligeiro, não nego. Mas pode guardar para si toda essa sua compaixão. Apostemos uma corrida e vejamos quem chega primeiro, você ou eu.”

O coelho achou muita graça na aposta e aceitou na mesma hora. Combinaram o local da largada e da chegada.

Assim que a corrida começou, a tartaruga se pôs a caminho. O coelho, vendo como ela andava lerda e pesada, pôs-se a rir, saltar e zombar. Enquanto isso, a tartaruga ia se adiantando com o seu passo lento.

“Olá, camarada!”, disse-lhe o coelho rindo, “Não corra tanto! Não se canse assim! Olha, vou até dormir um bocadinho.” E para zombar ainda

mais fingiu dormir e roncar. Tanto fingiu que acabou cochilando mesmo e, ao abrir os olhos, viu a tartaruga lá na frente, quase na linha de chegada. O coelho saiu em disparada, mas já era tarde. A tartaruga venceu a corrida. E o coelho, que era tão veloz, perdeu.

MORAL DA HISTÓRIA:
Devagar se vai ao longe,
principalmente se
o colega cochilar.

Então, Charlê, eu sou lento, muito lento, faço tudo bem devagar. Agora vou te confessar o meu segredo, eu sou um coelho com alma de tartaruga.

Assim como elas, eu também não gosto de sair da toca. Só vou mesmo ao correio e ao mercado.

Odeio cenouras. Minha comida preferida é bolinho de chocolate e só se for do jeito que a minha avó fazia. E tem mais, sofro de orelite tremulosa e tenho uma orelha mais curta que a outra.

Então, como você pode ver, é melhor eu não aceitar o seu convite. E se um dia eu aceitar, essa decisão pode levar muitos anos.

Adeus
Felpo
R. 16/05

Atividade

Na sequência da história, Felpo utiliza a fábula “O coelho e a tartaruga”, para falar de si para Charlô. Leia a fábula e desenvolva as atividades:

1) Quais as características do texto mostram que ele é uma fábula? **(D4/ D9)**

2) O coelho zombava da tartaruga por que:**(D7)**

a) Se considerava mais inteligente.

b) Era desaforado.

c) Tinha compaixão pela tartaruga.

d) Se considerava mais veloz que a tartaruga.

3) Qual o assunto tratado nesse texto? (**D6)**

4) Quais características (adjetivos) da tartaruga, Felpo pegou para si? **(D1)**

5) As fábulas, tem a finalidade de:**(D9)**

a) Divertir as pessoas.

b) Descrever um espaço.

c) Informar.

d) Transmitir ensinamentos.

Disponível em http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula. Acesso em: abril de 2016.

.

ANEXO F - Oficina 5

Aluno(a): _____Data: _____/_____/2016.

O LEÃO E O RATINHO

Ao sair do buraco viu-se um ratinho entre as patas do leão. Estacou, de pelos em pé, paralisado pelo terror. O leão, porém, não lhe fez mal nenhum. - Segue em paz, ratinho: não tenhas medo de teu rei. Dias depois o leão caiu numa rede. Urrou desesperadamente, debateu-se, mas quanto mais se agitava mais preso no laço ficava. Atraído pelos urros, apareceu o ratinho. - Amor com amor se paga - disse ele lá consigo e pôs-se a roer as cordas. Num instante conseguiu romper uma das malhas. E como a rede era das tais que rompida a primeira malha as outras se afrouxam, pôde o leão deslindar-se e fugir.

Moral: Mais vale paciência pequenina do que arrancos de leão.

LOBATO, Monteiro. Obra infantil completa. Volume Fábulas. São Paulo: Brasiliense.

INTERPRETAÇÃO DO TEXTO

1. Quem é o autor deste texto e qual o nome do livro em que foi publicado? (**D1)**

2. Por que o ratinho ficou paralisado? (**D1)**

3. O que aconteceu ao leão, dias depois de ele ter encontrado o ratinho? (**D8)**

4. Por que o ratinho resolveu ajudar o leão? (**D8)**

5. Quem são as personagens do texto? (**D7)**

6. Quem conta a história? O ratinho? O leão? Outro?

7. Toda fábula possui uma moral da história. Qual o ensinamento transmitido pela moral? (**D4)**

8. Qual é a pontuação usada quando as personagens falam? (**D14)**

9. Substitua a palavra grifada na frase a seguir pela palavra correspondente no texto: (**D2)**

a) Ele ficou paralisado pelo terror.

ANEXO G - Oficina 6

Aluno(a): _____Data: _____/_____/2016.

O galo que logrou a raposa

Um velho galo matreiro, percebendo a aproximação da raposa, empoleirou-se numa árvore. A raposa, desapontada, murmurou consigo: "…Deixa estar, seu malandro, que já te curo!…" E em voz alta:
-Amigo, venho contar uma grande novidade: acabou-se a guerra entre os animais. Lobo e cordeiro, gavião e pinto, onça e veado, raposa e galinha, todos os bichos andam agora aos beijos, como namorados. Desça desses poleiros e venha receber o meu abraço de paz e amor. -Muito bem! –exclamou o galo. Não imagina como tal notícia me alegra! Que beleza vai ficar o mundo, limpo de guerras, crueldades e traições! Vou já descer para abraçar a amiga raposa, mas… como lá vem vindo três cachorros, acho bom esperá-los, para que eles também tomem parte da confraternização.

Ao ouvir falar em cachorros, dona raposa não quis saber de histórias, e tratou de pôr-se a fresco, dizendo:

– Infelizmente, amigos Có-ri-có-có, tenho pressa e não posso esperar pelos amigos cães. Fica para outra vez a festa, sim? Até logo.
E rapou-se.

Com esperteza, – esperteza e meia.

Atividade de interpretação

1) De que modo a raposa desabafou-se diante da atitude do galo em recebê-la de cima da árvore? **(D12)**

2) No texto, o traço de humor está no fato de:**(D13)**

a) A subida do galo na árvore.
b) A chegada dos cães.
c) A raposa desculpar-se fingindo tristeza.
d) A novidade contada pela raposa.

3) No trecho "…para que **eles** também tomem parte na confraternização.", a palavra grifada se refere a quem? **(D2)**

4) No trecho "…Deixe estar, seu malandro, que já te curo!…", as aspas tem efeito de: **(D14)**

a) Marcar a fala de alguém.
b) Marcar que alguém está desapontado.

c) Marcar que alguém quer falar.
d) Marcar um diálogo.

5) O texto é narrado por quem? **(D10)**

ANEXO H - Oficina 7

Aluno(a): _____Data: _____/_____/2016.

INTERPRETAÇÃO DE TEXTO: Menino Maluquinho

Leia a seguinte tirinha do Menino Maluquinho:

PINTO, Ziraldo Alves. O Menino Maluquinho. *Folha de S.Paulo*, 01 mar. 1991. p. 6.

1. Quem são as personagens dessa historinha? (**D5)**

2. Quem a menina encontrou no caminho? **(D5)**

3. A música cantada pela menina e a fala do Menino Maluquinho nos faz lembrar personagens de histórias bem conhecidas. Quais são elas? (**D15)**

4. Quem é o autor dessa história em quadrinhos? (**D1)**

5. Você sabe o que é "script"? Por que essa palavra está entre aspas? (**D14)**

6. Observe o primeiro quadrinho. Como é possível saber que a menina estava cantando? (**D5)**

7. Agora observe o segundo quadrinho. Por que a palavra "GRÁÁÁ" está escrita com letras maiores do que as outras? (**D14)**

8. Qual a reação da menina no segundo quadrinho? O que demonstra isso? (**D5)**

ANEXO I - Oficina 8

Aluno(a): _____Data: _____/_____/2016.

Exercícios de interpretação de textos com tirinha da Mafalda

(Quino. *Mafalda aprende a ler*. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 38.)

1) A tira retrata uma situação em que pai e mãe conversam sobre a filha, Mafalda. Observe e analise o 1º e o 2º quadrinhos:

a) No 1º quadrinho, como se sente o pai ao dizer que a filha já vai para a escola? Justifique sua resposta com elementos verbais e não verbais da tira. **(D1/D5)**

b) Como se sente a mãe de Mafalda no 2º quadrinho? Justifique. **(D5)**

2) Compare o 3º quadrinho aos dois primeiros. O que você nota de diferente? (**D5**)

3) No 4º quadrinho, o pai e a mãe falam simultaneamente uma frase já dita: "Temos uma filha que já vai para a escola!". Interprete, considerando toda a tira:
a) O que o uso do negrito nessa frase sugere? (**D14**)

b) No 4º quadrinho, essa frase tem o mesmo sentido que no 2º quadrinho? Justifique Sua resposta com elementos do texto. **(D5)**

ANEXO J - Oficina 9

Aluno(a): _____Data: _____/_____/2016.

Atividade de interpretação

ZIRALDO. As melhores tiradas do Menino Maluquinho. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2000.

1) O humor do texto acontece porque: (**D13)**

a) Maluquinho descobriu um novo remédio.
b) A doença do mau hálito é muito incômoda.
c) O remédio é a rolha do vidro e não o seu conteúdo.
d) O remédio pode ser vendido para milhões de pessoas.

2) Os três sinais de exclamação que aparecem no primeiro quadrinho foram usados para ressaltar:**(D14)**

a) A descoberta de algo sem importância
b) A euforia do personagem com a descoberta.
c) Seu desejo de vender o remédio para o amigo.
d) Seu entusiasmo ao explicar como se tomava o remédio.

3) A expressão do rosto do amigo de Maluquinho no último quadrinho revela:**(D5)**

a) Surpresa.
b) Desânimo.
c) Raiva.
d) Decepção.

Leia a tirinha abaixo:

Fonte: http://clubedamafalda.blogspot.com – 18 dezembro, 2007 - Tirinha 417 – Acesso em: 30/05/2016.

4) A expressão no último quadrinho "**Como se fosse para perdoar**" denota**:(D3)**

a) O sentimento de culpa de Mafalda.
b) O presente simbolizando o fato de Mafalda perdoar os pais.
c) Uma tentativa de aproximação por parte de Mafalda.
d) O interesse de Mafalda por bens materiais.

Leia o quadrinho abaixo:

Fonte: http://depositodocalvin.blogspot.com/2008/05/calvin-haroldo-tirinha-425.html – Acesso: 19/05/2016Linkwithin

5) "Bem, você conseguiu ferir meus sentimentos, mas eu aceito **suas** desculpas. Obrigada. Nessa fala, expressa no segundo quadrinho, a palavra destacada. Refere - se:**(D3)**

a) À menina.
b) Ao menino.
c) Às duas crianças.
d) Aos sentimentos.

ANEXO K - Oficina 10

Aluno(a): _____Data: _____/_____/2016.

Leia o texto:

UM CARDÁPIO VARIADO

Os besouros estão em toda parte do planeta. Para eles, a natureza é uma fonte inesgotável de alimentos. Veja só: o serra pau tem esse nome porque se alimenta de madeira. Uma espécie é chamada de rola-bosta, por sua preferência por excrementos, enquanto outra tem hábitos mais "refinados", pois só come pétalas de flores. O bicudo e a broca são terríveis para a lavoura do algodão; o bicudo come a flor antes dela abrir-se, enquanto a broca ataca a raiz, enfraquecendo a planta.
A joaninha, que também é um besouro, ajuda a combater as pragas das plantações. Ela chega a comer cerca de 20 pulgões por dia.
Há também besouros que adoram uma biblioteca, mas ali não vão para uma boa leitura, e sim para devorar os livros. Nesse caso, são as suas larvas que perfuram as capas dos livros, causando o maior estrago.

Fonte: Adaptado de Globo Ciência: Ano 2, nº. 20.

1.) De acordo com o texto qual a relação que o autor estabeleceu entre o texto e o título do Texto: "Um cardápio variado": **(D4)**
(A) Os besouros podem escolher entre diversos alimentos.
(B) Cada tipo de besouro possui uma alimentação diferente.
(C) Os besouros são terríveis e não se alimentam.
(D) Os besouros precisam perseguir suas presas.
2) Qual o tipo de besouro que prejudica a agricultura? **(D1)**

3) O besouro que ajuda a combater as pragas é: **(D1)**
(A) o serra-pau.
(B) o bicudo.
(C) a joaninha.
(D) o rola-bosta.

3) O besouro que ajuda a combater as pragas é: **(D1)**

(A) o serra-pau.
(B) o bicudo.
(C) a joaninha.
(D) o rola-bosta.

4) Observe o trecho do texto: "Uma espécie é chamada de rola-bosta, por sua preferência por excrementos, enquanto outra tem hábitos mais "**refinados**", pois só come pétalas de flores." A palavra em destaque significa: **(D3)**

(A) Finos.
(B) Grosseiros.
(C) Saborosos.
(D) Deselegantes.

5) Assinale a alternativa que revela que tipo de texto é este: **(D9)**

(A) Fábula.
(B) Conto.
(C) Carta de reclamação.
(D) Texto informativo.

6) Entre os seres humanos, a expressão **devorar livros** significa**: (D3)**

(A) Comer livros.
(B) Engolir os livros sem mastigar.
(C) Ler muitos livros.
(D) Catalogar livros.

8) Este tipo de texto pode ser encontrado em: **(D9)**

(A) Dicionários.
(B) Jornais.
(C) Gibis.
(D) Revistas científicas.

ANEXO L - Oficina 11

Aluno(a): _____Data: _____/_____/2016.

Atividade extraclasse

Atividade de interpretação

1) Leia o texto abaixo:

Nova Escola, São Paulo, dez. 2002.

a) No anúncio lido, é usada a linguagem verbal e/ou a não-verbal? Por quê? Uma delas predomina? **(D5)**

b) No trecho "Livro é pra levar pra casa", a linguagem empregada é formal ou informal? Justifique sua resposta. (**D10)**

c) Que tipo de linguagem predomina no texto? Com que finalidade o locutor utiliza essa linguagem? (**D10**)

d) Afinal, qual é o público alvo do texto? (**D9)**

2) Observe a última frase do anúncio: "DEIXE A CRIANÇA **VIVER** COM O LIVRO!".

a) A palavra **DEIXE** está em que modo verbal? (**D3)**

b) Qual a intenção do locutor ao empregar essa forma verbal no texto?

3) Leia as orações retiradas do texto: (**D12)**

ORAÇÃO 1: **"LIVRO É GÊNERO DE PRIMEIRA NECESSIDADE."**

ORAÇÃO 2: **“DEIXE A CRIANÇA VIVER COM O LIVRO!”**

a) Agora, tente reuni-las em apenas um período, usando as conjunções do quadro abaixo:

POR ISSO – MAS – E – OU – PORQUE

b) Foi possível construir períodos empregando cada uma das conjunções do quadro? Por quê?

ANEXO M -FOLHA TAREFA FINAL

ALUNO(A): _____DATA: _____/_____/2016.

Questão 1- (D1 – Localizar informações explícitas em um texto).

Leia o texto abaixo.

ELA É SUPER

Conheça as incríveis habilidades da onça-pintada e saiba mais sobre esses felinos. Capaz de disfarçar na mata, andar com leveza, escalar árvores altas e atravessar rios, a onça parece ter os poderes de invisibilidade de um guerreiro ninja. Ela usa todas essas habilidades para caçar e se proteger. Costuma ser mais ativa quando o sol se põe e pode caçar à noite, pois enxerga bem no escuro e tem audição e olfato aguçados.

Como tem pernas curtas, ela não corre, esconde-se, segue a presa sem ser percebida e ataca saltando de um galho ou do meio da mata de repente, com uma mordida mais forte do que a de felinos maiores.

Revista Recreio, São Paulo: Abril, n.487, p. 20, 9 de jul. 2009. Fragmento. Acesso em: 18/11/2014.

De acordo com o texto, a onça usa todas as suas habilidades para

(A) ser invisível.
(B) morder a presa.
(C) caçar e se proteger.
(D) correr dos predadores.

Questão 2 – (D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto).

Leia a fábula abaixo:

A Cigarra e a Formiga

A cigarra passou todo o verão cantando, juntando seus grãos.
Quando chegou o inverno, a cigarra veio a casa da formiga pedir que lhe desse o que comer.
A formiga então perguntou a ela:
E o que e que você fez durante todo o verão?
- Durante o verão eu cantei – disse a cigarra.
E a formiga respondeu:
Muito bem, pois agora dance!

Fonte: ROCHA, Ruth. Fabulas de Esopo. São Paulo: FTD, 1993.

No trecho: “Quando chegou o inverno, a cigarra veio a casa da formiga pedir que **lhe** desse o que comer”. A palavra destacada se refere a:

(A) Casa.
(B) Formiga.
(C) Inverno.
(D) Cigarra.

Questão 3 (D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão).

Leia o texto abaixo e, a seguir, responda.

Disponível em: http://www.espacoprofessor.com/2013/08/24-tirinhas-do-menino-maluquinho.html. Acesso em 16/06/2015.

No trecho "... e o pessoal aí diz que eu sou **fogo**!", a palavra sublinhada significa que o menino é:

A) quieto.
B) levado.
C) esquentado.
D) comportado.

Questão 4 (D4 – Inferir uma informação implícita em um texto).

O MENINO QUE MENTIA

Um pastor costumava levar seu rebanho para fora da aldeia. Um dia resolveu pregar uma peça nos vizinhos.
- Um lobo! Um lobo! Socorro! Ele vai comer minhas ovelhas! Os vizinhos largaram o trabalho e saíram correndo para o campo para socorrer o menino. Mas encontraram-no às gargalhadas. Não havia lobo nenhum.
Ainda outra vez ele fez a mesma brincadeira e todos vieram ajudar; e ele caçoou de todos.
Mas um dia o lobo apareceu de fato e começou a atacar as ovelhas. Morrendo de medo, o menino saiu correndo.
- Um lobo! Um lobo! Socorro!
Os vizinhos ouviram, mas acharam que era caçoada. Ninguém socorreu e o pastor perdeu todo o rebanho.
Ninguém acredita quando o mentiroso fala a verdade.

BENNETT, William J. *O Livro das Virtudes para Crianças*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

No final da história, pode-se entender que:

(A) as ovelhas fugiram do pastor.
(B) os vizinhos assustaram o rebanho.
(C) o lobo comeu todo o rebanho.
(D) o jovem pastor pediu socorro.

Questão 5 (D5 - Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.).

A imagem e o texto do cartaz passa a seguinte mensagem:

a) A criança que se vacinar terá uma vida saudável.
b) Criança saudável é aquela que pratica futebol.
c) O Zé Gotinha é amigo das criancinhas.
d) A vacina é somente para meninos.

Questão – (D6 – Identificar o tema de um texto).

Leia o texto abaixo.

Água: uma questão de sobrevivência

Ao mesmo tempo que precisamos evitar a poluição dos mananciais, devemos também economizar a água tratada. Deixar a torneira aberta, enquanto escovamos os dentes, nos coloca no rol dos responsáveis. Atitudes de respeito e preservação do meio ambiente, em particular o uso racional da água, podem ser desenvolvidas a partir de atitudes em sala de aula. Monitorar o hidrômetro (medidor do consumo de água), calcular o consumo de água por pessoa e promover campanhas de redução de gasto são caminhos interessantes para atingirmos tais objetivos.

Revista Nova Escola – março/2007, pág. 17

Qual é o principal assunto desse texto?

A) A importância de atitudes em sala de aula.
B) A poluição do planeta Terra.
C) O monitoramento do hidrômetro.
D) O consumo racional da água.

Questão – (D7 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa).

Leia o texto:

A galinha medrosa

Logo ao nascer do sol, uma galinha medrosa, que acordou antes das outras, saiu do galinheiro.
Ainda tonta de sono e meio distraída, viu a própria sombra atrás dela e levou o maior susto:
- Cocó... cococó... cocoricó... socorro! Tem um bicho horroroso me perseguindo! Cocoricó... cocoricó...
E saiu correndo pra lá e pra cá, toda arrepiada, soltando penas para tudo quanto é lado.
A barulheira acordou as outras galinhas que, assustadas saíram do galinheiro (...)

Fonte: LACOCCA, Liliana e Michele. A galinha e a sombra. SP: Ática, 1990.

De acordo com o texto, o que provocou medo na galinha:

A) Acordar com o nascer do sol.
B) Ver sua própria sombra.
C) Acordar antes das outras.
D) Ver um bicho no galinheiro.

Questão 8 - (D8 - Estabelecer relação causa /consequência entre partes e elementos do texto).

Leia o texto abaixo.

OS DOIS AMIGOS E O URSO

Iam os dois homens pela estrada quando um Urso os atacou. Enquanto um deles caiu, o outro, em desabalada fuga, numa árvore subiu. O que ficou se fingiu de morto. O Urso o cheirou, mexeu, virou, revirou, finalmente desistiu.
Depois que o Urso sumiu, o outro, de volta, rindo, ao amigo perguntou:
— Quando fuçou teu ouvido, o que o Urso falou?
— Que nas horas do perigo, se conhece o falso amigo.

(La fontaine. Fábulas. Tradução de Ferreira Gullar. Rio de Janeiro: Revan, 1997.)

O urso não devorou um dos homens porque:

(A) não quis subir na árvore.
(B) não alcançou o homem.
(C) o homem se fingiu de morto.
(D) a árvore era muito alta.

Questão 9 (D9 - Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros).

Observe o cartaz abaixo para responder a questão a seguir. (SAEP 2013)

Esse texto serve para:

(A) anunciar
(B) divertir
(C) criticar
(D) avisar

Questão 10 (D10 - Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto).

Leia o texto abaixo e responda a questão.

Domingão

Domingo, eu passei o dia todo de bode. Mas, no começo da noite, melhorei e resolvei bater um fio para o Zeca.
— E ai, cara? Vamos ao cinema?

— Sei lá, Marcos. Estou meio pra baixo....
— Eu também tava, cara. Mas já estou melhor!
E lá fomos nós. O ônibus atrasou, e nós pagamos o maior mico, porque, quando chegamos, o filme já tinha começado. Teve até um mane que perguntou se a gente tinha chegado para a próxima sessão. Saímos de lá, comentando:
— Que filme massa!
— Maneiro mesmo!
Mas já era tarde, e nem deu para contar os últimos babados pro Zeca. Afinal, segunda-feira de trampo e eu detesto queimar o filme com o patrão. Não vejo a hora de chegar de novo para eu agitar um pouco mais.

CAVÉQUIA. Márcia Paganini. In: http://ensinocomalegria.blogspot.com

Os dois personagens que conversam nesse texto são:

A) adultos
B) crianças
C) idosos
D) jovens.

Questão – (D11 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato).

Leia o texto.

Atualmente o Brasil vem sendo decorado por deficiências sociais que de fato atinge a população Brasileira de vários aspectos chegando a integridade com seu cotidiano. Problemas como a violência urbana que outrora estivera presente só nas que atinge de forma direta a sociedade Brasileira, tornando o cidadão um escravo moderno.

Diariamente são notificadas e registradas quantidades elevadas de pessoas atingidas de forma direta por esse descaso, por outro lado muitos são perseguidos pelo medo, ou seja, na volta do trabalho, no caminho da escola como da própria casa, tudo isso se tornou uma grande preocupação do povo Brasileiro em especial das grandes cidades, ocupando sempre as maiores notícias dos jornais e telejornais das grandes redes de comunicação.

Acredita-se que não e possível acabar com esse tipo de problema, todavia buscar soluções que minimize esse deslize social. São metas que vem sendo pensada e trabalhada pelo poder público. No entanto os resultados do mesmo ou se apresentam como negativos ou seus índices são mínimos.

Acredita-se que reduzir esses índices e meta para o futuro, sendo que, para o Brasileiro resta proteger-se, educar-se e educar os seus para que os mesmo não sejam vítimas e/ou contribuintes para a existência dos mesmos.

OLIVEIRA, Antônio Fagner Braga, Sobral – Ce 12.02.2009.

O trecho que apresenta uma opinião é:

(A) “Atualmente o Brasil vem sendo decorado por deficiências sociais.” (L.1)

(B) “São distúrbios sociais que atingem de forma direta e indireta a sociedade brasileira.” (L.4)
(C) “Acredita-se que não e possível acabar esse problema.”
(D)“Problemas como a violência urbana que outrora estivera presente só nas grandes cidades.”

Questão – (D12 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcada por conjunções, advérbios, etc).

(Prova Brasil). Leia o texto abaixo.

É na camada mais externa da superfície terrestre, chamada solo, que se desenvolvem os vegetais. Quando o solo é contaminado, tanto os cursos subterrâneos de água como as plantas podem ser envenenadas.
Os principais poluentes do solo são os produtos químicos usados na agricultura. Eles servem para destruir pragas e ervas daninhas, mas também causam sérios estragos ambientais.

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

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

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

Questão 13 (D13 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados).

Leia o texto abaixo.

(http://www.monica.com.br/comics/tirinhas/tira3.htm)

O que provoca humor na tirinha?

(A) a expressão da mãe.
(B) a escolha das palavras.
(C) os rastros de sujeira deixados pelas mãos do Cascão.
(D) o balão usado no primeiro quadrinho.

Questão 14 (D14 - Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.)

No 3º quadrinho da tira, o que expressa o uso do ponto de exclamação?
(A) exclamou.
(C) surpreendeu.
(B) admirou.
(D) irritou-se.

Questão 15 (D15 - Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido).

Leia os textos abaixo.

Texto I

[...]

Se possível plante árvores
Cuide bem dessa semente
Troque a lâmpada comum
Por do tipo fluorescente
Que além de economizar
Deixa a terra mais contente.

Cuide bem de nossa água
Nosso bem primordial
Desperdício é loucura
Seja em banho ou no quintal
E informe a todo mundo
Que mudar é essencial.

César Obeid. *Aquecimento global não dá rima como legal*. São Paulo: Moderna, 2008.

Texto II

Disponível em: <http://blogs.piraidigital.com.br/epitacio/category/meio-ambiente/>. Acesso em: 25 nov. 2015.

Os dois textos falam:

(A) do cuidado com a nossa água.
(B) das riquezas do planeta Terra.
(C) dos maus tratos com a natureza.
(D) da preservação do meio ambiente.

ANEXO N – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB/BA

Plataforma Brasil

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: OS GÊNEROS TEXTUAIS COMO INSTRUMENTO DE FORMAÇÃO DO LEITOR COM ENFOQUE NA CONCEPÇÃO DE LEITURA DA PROVA BRASIL

Pesquisador: Maria Pereira Rodrigues

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 55748916.3.0000.0055

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.878.316

Apresentação do Projeto:

O projeto "OS GÊNEROS TEXTUAIS COMO INSTRUMENTO DE FORMAÇÃO DO LEITOR COM ENFOQUE NA CONCEPÇÃO DE LEITURA DA PROVA BRASIL", da pesquisadora Maria Pereira Rodrigues aborda uma análise da prática de leitura de diferentes gêneros textuais no contexto escolar, tendo em vista a necessidade apresentada pelos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental em desenvolver as habilidades de leitura e interpretação exigida na Prova Brasil.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar o nível de compreensão/ interpretação leitora subjacentes a diferentes gêneros textuais visando o desenvolvimento competências e as habilidades solicitadas pela Prova Brasil.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Estão bem informados.

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepuesb.jq@gmail.com

ANEXO O – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB/BA

Continuação do Parecer: 1.878.316

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa trará novos conhecimentos sobre a área estudada e isso resultará em benefício tanto para a pesquisadora quanto para a produção de mais conhecimento específico sobre o tema.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

É necessário melhor consideração com os termos de apresentação obrigatória.

Recomendações:

Recomendamos uma alteração no Termo de Consentimento Livre Esclarecido nos parágrafos 4º, 5º e 6º, no sentido de adequar os termos aos participantes do projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Em reunião do dia 21/12/2016, a plenária do CEP/UESB aprovou o parecer do relator.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_677957.pdf	10/10/2016 13:55:34		Aceito
Cronograma	INSTRUMENTOS.docx	10/10/2016 13:54:51	Maria Pereira Rodrigues	Aceito
Cronograma	cronogramaatual.docx	10/10/2016 13:53:50	Maria Pereira Rodrigues	Aceito
Declaração de Pesquisadores	cida.docx	10/10/2016 13:53:14	Maria Pereira Rodrigues	Aceito
Declaração de Pesquisadores	minha.docx	10/10/2016 13:51:08	Maria Pereira Rodrigues	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declapesquisador.docx	15/09/2016 13:41:48	Maria Pereira Rodrigues	Aceito
Declaração de Pesquisadores	pesquisador.docx	15/09/2016 13:34:12	Maria Pereira Rodrigues	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tclepronto.docx	15/09/2016 13:29:26	Maria Pereira Rodrigues	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	termodeassentimento.docx	13/09/2016 13:42:31	Maria Pereira Rodrigues	Aceito

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepuesb.jq@gmail.com

ANEXO P – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB/BA

Plataforma Brasil

Continuação do Parecer: 1.878.316

Justificativa de Ausência	termodeassentimento.docx	13/09/2016 13:42:31	Maria Pereira Rodrigues	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termodeconsentimento.docx	09/09/2016 12:24:11	Maria Pereira Rodrigues	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	11/08/2016 14:34:55	Maria Pereira Rodrigues	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaoficio02.docx	18/04/2016 21:23:49	Maria Pereira Rodrigues	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declainicida.docx	18/04/2016 20:06:55	Maria Pereira Rodrigues	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declauto.docx	18/04/2016 20:02:21	Maria Pereira Rodrigues	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Decoficio.docx	18/04/2016 19:57:04	Maria Pereira Rodrigues	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Dec03.pdf	18/04/2016 14:50:48	Maria Pereira Rodrigues	Aceito
Declaração de Pesquisadores	dec04.pdf	18/04/2016 14:38:27	Maria Pereira Rodrigues	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_detalhado.docx	15/04/2016 22:39:22	Maria Pereira Rodrigues	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.docx	20/03/2016 18:13:23	Maria Pereira Rodrigues	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

JEQUIE, 21 de Dezembro de 2016

Assinado por:
Ana Angélica Leal Barbosa
(Coordenador)

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepuesb.jq@gmail.com