UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB

MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

GINA LÚCIA GOMES DA SILVA E SILVA

MARCADORES PROSÓDICOS, LEITURA E INTERDISCIPLINARIDADE

VITÓRIA DA CONQUISTA – BA

Abril de 2018

GINA LÚCIA GOMES DA SILVA E SILVA

MARCADORES PROSÓDICOS, LEITURA E INTERDISCIPLINARIDADE

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras, da Universidade do Sudoeste da Bahia, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Marian Oliveira
Coorientadora: Profa. Dra. Vera Pacheco

Pesquisa autorizada pelo CAAE: 04853012.6.0000.0055

VITÓRIA DA CONQUISTA – BA
Abril de 2018

S58m

Silva, Gina Lúcia Gomes da Silva e.
Marcadores prosódicos, leitura e interdisciplinaridade. / Gina Lúcia Gomes da Silva e Silva, 2018.
169f. il.
Orientador (a): Dr.ª Marian Oliveira.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, Vitória da Conquista, 2018.
Inclui referência F. 115 – 117.
1. Marcadores prosódicos – Leitura e interpretação de textos. 2. Intervenção didática. 3. Interdisciplinaridade. I. Oliveira, Marian. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS III. T.

CDD 372.623

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

UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS

ATA REFERENTE AO EXAME DE DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DA MESTRANDA **GINA LÚCIA GOMES DA SILVA E SILVA** DO PROGRAMA MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS, DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB.

Aos dezesseis dias do mês de maio do ano de 2018, às 10h:30min, na sala 12, localizada no Módulo de Pós- Graduação *Strictu Sensu, campus* de Vitória da Conquista, Gina Lúcia Gomes da Silva e Silva, regularmente matriculada sob o registro acadêmico nº FEV200011, defendeu a Dissertação **"MARCADORES PROSÓDICOS, LEITURA E INTERDISCIPLINARIDADE"**, perante a Banca Examinadora composta pelas professoras doutoras: Marian dos Santos Oliveira (UESB) – ***Presidente***, Vera Pacheco (UESB) e Márcia Helena de Melo Pereira (UESB) - Membros Titulares, e obteve APROVAÇÃO. Entretanto, o efeito legal desta ata, para o fim específico de emissão de diploma de Mestre Profissional em Letras, está condicionado à entrega da versão definitiva da dissertação no prazo máximo de 60 (sessenta) dias decorridos da data de defesa, qual seja, 16 de julho de 2018, no Colegiado do Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, *Campus* Vitória da Conquista, com alterações e/ou correções sugeridas pelos membros da banca, conforme preconiza o artigo 65, capítulo XIII do Regimento Interno do Mestrado Profissional em Letras. Nada mais havendo a ser tratado, eu, Prof.ª Dr.ª Marian dos Santos Oliveira, encerro a sessão pública de defesa, da qual lavrei a presente ata que, após leitura, será assinada por mim, pelos demais membros da banca e pela candidata ao título de mestre.

Vitória da Conquista – Bahia, 16 de maio de 2018.

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

Prof.ª Dr.ª Vera Pacheco (UESB)
Examinadora

Prof.ª Dr.ª Márcia Helena de Melo Pereira (UESB)
Examinadora

Gina Lúcia Gomes da Silva e Silva
Mestranda

***A DEUS, DEDICO*.**

“Direi do Senhor: Ele é o meu Deus, o meu refúgio, a minha fortaleza, e Nele confiarei.”

AGRADECIMENTOS

“Eu atravesso as coisas – e no meio da travessia não vejo! – só estava era entretido na ideia dos lugares de saída e de chegada. Assaz o senhor sabe: a gente quer passar um rio a nado, e passa; mas vai dar na outra banda é num ponto mais embaixo, bem diverso do que em primeiro se pensou (…) o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia…”

João Guimarães Rosa

Ao longo da nossa vida, muitas são as travessias nas quais nos aventuramos e, nessas travessias, enfrentamos turbulências, tempestades, cansaso, desânimo... Mas é também na travessia que nos deparamos com o novo, experimentamos aventuras, testamos nossos limites, superamos o desânimo e vislumbramos novos horizontes.

No meio desta minha travessia, muitos foram os que estiveram ao meu lado até chegar aqui, na outra margem do rio. Agora, é chegada a hora de agradecer...

A **Deus**, sempre no controle do leme da minha vida.

Aos meus pais, **Melchíades** e **Édna Lícia**, os mestres da minha vida, exemplos de honestidade, honradez e força diante das turbulências da vida.

Ao meu esposo, **Luiz Alberto**, companheiro e amigo, pelo incentivo, apoio e, principalmente, pela compreensão nos momentos em que me fiz ausente e pela paciência nos momentos de ansiedade e angústia.

Ao meu filho amado, **Luís Fellipe**, a mais bela travessia da minha vida, pelas palavras de admiração e orgulho pelas minhas conquistas e realizações, por existir e me fazer conhecer o amor mais verdadeiro deste mundo.

Aos meus irmãos, **Édna Marta**, **Márcia**, **Gilmar**, **Diana** e **Sílvia** pela torcida; e, de um modo especial, a **Fernanda**, minha irmã, meu porto seguro, pelo apoio incondicional e por não medir esforços para que eu tivesse condições de concluir esta minha travessia.

À minha orientadora, a profa. Dra. **Marian Oliveira**, a “menina prodígio”, pelo seu competente rigor profissional que norteou as minhas *braçadas* com suas orientações atentas e esclarecedoras.

À minha co-orientadora, a profa. Dra. **Vera Pacheco**, pelas contribuições enriquecedoras, sempre acompanhadas da sua peculiar serenidade e meiguice.

À profa. Dra. **Valéria Viana**, pelas considerações, sugestões e incentivo na etapa de qualificação deste trabalho; pela competência e disponibilidade à frente da coordenação do Profletras.

Aos profs. Drs. do Profletras – UESB, **Adilson Ventura, Camilo, Jorge Augusto, Lucas, Maria Aparecida, Marian, Valéria e Vera**, pelas contribuições ao longo do curso.

Aos caríssimos **colegas** da terceira turma do Profletras – UESB, um desses "presentes que a vida trouxe pra perto de mim", pela convivência agradável, pelos momentos descontraídos e felizes, pelas trocas de experiências, pelo aprendizado, pela companhia nesta travessia.

Aos **professores, funcionários e equipe gestora** do Colégio Municipal Zelinda Carvalho Teixeira, escola campo desta pesquisa, pelo apoio irrestrito.

Aos **alunos** que participaram desta pesquisa, pela disponibilidade e compromisso demonstrados na execução das atividades que ofereceram elementos para concretização desta pesquisa.

Enquanto estávamos a caminho, perdemos a noção do tempo, nos transformamos... Nas palavras de Guimarães Rosa,

"Não somos os mesmos, mas sabemos mais uns dos outros.
E é por esse motivo que dizer adeus se torna complicado!
Digamos então que nada se perderá.
Pelo menos dentro da gente..."

A todos vocês, companheiros de travessia,

A minha Gratidão!

“Olhar para trás após longa caminhada pode fazer perder a noção da distância que percorremos, mas se nos detivermos em nossa imagem, quando a iniciamos e ao término, certamente nos lembraremos o quanto nos custou chegar até o ponto final e hoje temos a impressão de que tudo começou ontem.”

João Guimarães Rosa

RESUMO

SILVA, Gina Lúcia Gomes da Silva e. **Marcadores Prosódicos, Leitura e Interdisciplinaridade**. 142 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) UESB, Vitória da Conquista, 2018.

O propósito deste trabalho é investigar o desenvolvimento da competência leitora a partir do estudo sistematizado, observância e uso dos marcadores prosódicos. Ainda, elaborar uma intervenção didática com alunos do 9º Ano do Colégio Municipal Zelinda Carvalho Teixeira, desenvolvendo estratégias e atividades que favoreçam o estudo dos marcadores prosódicos em função de uma leitura e interpretação proficiente dos textos escritos utilizados como suporte teórico em sala de aula nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática História e Ciências. O arcabouço teórico que sustentou esta pesquisa compõe-se dos estudos sobre prosódia e pontuação propostos por Cagliari (1997, 1982, 1989,1999) e Pacheco (2006, 2007, 2014), dos estudos de Solé (1998), Elias e Koch (2009) sobre os conceitos e estratégias de leitura e do conceito de interdisciplinaridade trabalhado nos PCN (1997), entre outros teóricos. A intervenção ocorreu em três etapas: pré-teste, oficinas de intervenção e pós-teste. Os resultados obtidos com o pré-teste, que investigou a proficiência dos alunos em leitura e interpretação, bem como o nível de conhecimento em relação aos marcadores prosódicos, conduziram a elaboração e implementação da intervenção “Aprender a Ler”, composta por cinco oficinas com o objetivo implementar estratégias e atividades de estudo sistematizado, observância e uso dos marcadores prosódicos em função de uma leitura e interpretação proficiente dos textos escritos utilizados como suporte teórico em sala de aula nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática História e Ciências. A intervenção envolveu dois grupos de alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental - o grupo controle, não participante das oficinas de intervenção; e o grupo teste, participante das oficinas de intervenção. Os resultados obtidos com a implementação das etapas da intervenção didática permitem afirmar que trata-se de uma proposta viável, uma possibilidade metodológica de trabalho interdisciplinar com vistas ao desenvolvimento da proficiência leitora, a partir da observância dos marcadores prosódicos.

Palavras-chave: leitura, prosódia, interdisciplinaridade, intervenção didática

ABSTRACT

SILVA, Gina Lúcia Gomes da Silva e. Prosodic Markers, Reading and Interdisciplinarity. 142 p. Dissertation (Professional Master in Literature) UESB, Vitória da Conquista, 2018.

The purpose of this work is to investigate the development of reading competence from the systematized study, observance and use of prosodic markers. Also, to elaborate a didactic intervention with students of the 9th Grade of the Elementary School Zelinda Carvalho Teixeira, developing strategies and activities that favor the study of the prosodic markers in function of a proficient reading and interpretation of the written texts used as theoretical support in the classroom in the disciplines of Portuguese Language, Mathematics History and Sciences. The theoretical framework that underpinned this research is composed of the studies on prosody and punctuation proposed by Cagliari (1997, 1982, 1989, 1999) and Pacheco (2006, 2007, 2014), studies by Solé (1998), Elias and Koch 2009) on the concepts and strategies of reading and the concept of interdisciplinarity worked in the PCN (1997), among other theorists. The intervention took place in three stages: pre-test, intervention workshops and post-test. The results obtained with the pre-test, which investigated students' proficiency in reading and interpretation, as well as the level of knowledge regarding prosodic markers, led to the elaboration and implementation of the "Learn to Read" intervention, composed by five workshops with the objective of to implement strategies and activities of systematized study, observance and use of prosodic markers in function of a proficient reading and interpretation of the written texts used as theoretical support in the classroom in the subjects of Portuguese Language, Mathematics History and Sciences. The intervention involved two groups of students from the 9th Grade of Elementary School - the control group, not participating in the intervention workshops; and the test group, participant of the intervention workshops. The results obtained with the implementation of the didactic intervention stages allow us to affirm that this is a feasible proposal, a methodological possibility of interdisciplinary work with a view to the development of reading proficiency, based on the observance of prosodic markers.

Keywords: reading, prosody, interdisciplinarity, didactic intervention

LISTA DE ESQUEMAS

Esquema 1 - Estrutura da proposta de intervenção didática.....37
Esquema 2 - Sistematização da Atividade de Pré-teste 1.....40
Esquema 3 - Sistematização da Atividade de Pré-teste 2.....41

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Afunilamento do número de alunos que ingressaram no EF II no ano letivo de 2015 e concluintes do EF II no ano letivo de 2018. 39

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Cronograma 46

Quadro 2 - Níveis de Desempenho na Leitura em Voz Alta 67

Quadro 3 - Itens 2 a 6 do questionário 1 aplicado aos professores 71

Quadro 4 - Níveis de proficiência em leitura e interpretação textual 76

Quadro 5 - Perguntas que constituem o questionário 2 aplicado aos professores....76

Quadro 6 - Avaliação quantitativa e qualitativa do GT, realizada pelo professor de Língua Portuguesa, no Pré-teste e no Pós-teste.....103

Quadro 7 - Avaliação quantitativa e qualitativa do GT, realizada pelo professor de Matemática, no Pré-teste e no Pós-teste 103

Quadro 8 - Avaliação quantitativa e qualitativa do GT, realizada pelo professor de História, no Pré-teste e no Pós-teste.....104

Quadro 9 - Avaliação quantitativa e qualitativa do GT, realizada pelo professor de Ciências, no Pré-teste e no Pós-teste 104

Quadro 10 - Avaliação quantitativa e qualitativa do GT, realizada pelo professor de Ciências, no Pré-teste e no Pós-teste 107

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Dados comparativos dos resultados da Prova Brasil realizada nos anos de 2011, 2013 e 2015, do 9º Ano do Ensino Fundamental do Colégio Municipal Zelinda Carvalho Teixeira, localizado no Distrito de Maniaçu, zona rural do município de Caetité-Ba, referentes à Proficiência em Leitura e Interpretação. 24

Gráfico 2 - Porcentagem de alunos do GT e do GC que acertaram a resposta da Tarefa 1 – Leram e interpretaram textos corretamente 62

Gráfico 3 - Porcentagem de alunos do GT e do GC que acertaram a resposta da Tarefa 2 – Leram e interpretaram textos corretamente 64

Gráfico 4 - Porcentagem de alunos do GT e do GC que acertaram a resposta da Tarefa 3 – Empregaram adequadamente o ponto final, a vírgula e os dois pontos 65

Gráfico 5 - Porcentagem de alunos do GT e do GC que avaliaram as tarefas 1, 2 e 3 como sendo a mais fácil e a mais difícil de realizar.....66

Gráfico 6 - Porcentagem de alunos do GT e do GC que acertaram a resposta da Atividade 2 do Pré-teste – Realizaram marcadores prosódicos na leitura em voz alta 68

Gráfico 7 - Porcentagem de alunos do GT e do GC que obtiveram média = ou > que cinco pontos na Avaliação Quantitativa (notas) na I Unidade Letiva.....70

Gráfico 8 - Porcentagem de alunos do GT e do GC que se expressam oralmente em sala de aula, segundo avaliação dos professores entrevistados.....71

Gráfico 9 - Porcentagem de alunos do GT e do GC que redigem textos em sala de aula, na avaliação dos professores entrevistados 72

Gráfico 10 - Porcentagem de alunos do GT e do GC que realizam pesquisas em sala de aula, na avaliação dos professores entrevistados 73

Gráfico 11 - Porcentagem de alunos do GT e do GC que compreendem e assimilam os conteúdos propostos, na avaliação dos professores entrevistados.....74

Gráfico 12 - Porcentagem de alunos do GT e do GC que interpretam textos e questões propostas, na avaliação dos professores entrevistados.....74

Gráfico 13 - Porcentagem de alunos do GT e do GC que apresentam desempenho quantitativo (notas) e desempenho qualitativo compatíveis, na avaliação dos professores entrevistados.....77

Gráfico 14 - Porcentagem de alunos do GT e do GC classificados em grau básico ou insuficiente em leitura, na avaliação dos professores entrevistados.....78

Gráfico 15 - Porcentagem de professores do GT e do GC que apontaram os fatores responsáveis pela deficiência dos alunos classificados em grau básico ou insuficiente em leitura e interpretação.....79

Gráfico 16 - Porcentagem de professores do GT e do GC que avaliaram se há interferência do grau básico ou insuficiente em leitura e interpretação textual no rendimento quantitativo (notas) dos alunos.....80

Gráfico 17 - Porcentagem de professores do GT e do GC que avaliaram se há comprometimento da aprendizagem dos alunos que foram classificados no grau básico ou insuficiente de leitura e interpretação textual.....81

Gráfico 18 - Porcentagem de alunos do GT e do GC que acertaram a resposta da Tarefa 1 – Leram e interpretaram textos corretamente.....82

Gráfico 19 - Porcentagem de alunos do GT e do GC que acertaram a resposta da Tarefa 2 – Leram e interpretaram textos corretamente.....83

Gráfico 20 - Porcentagem de alunos do GT e do GC que acertaram a resposta da Tarefa 3 – Empregaram adequadamente o ponto final, a vírgula e os dois pontos.....84

Gráfico 21 - Porcentagem de alunos do GT e do GC que avaliaram as tarefas 1, 2 e 3 como sendo mais mais fácil e mais difícil de realizar.....84

Gráfico 22 - Porcentagem de alunos do GT e do GC que acertaram a resposta da Atividade 2 do Pré-teste – Realizaram marcadores prosódicos na leitura em voz alta 85

Gráfico 23 - Porcentagem de alunos do GT e do GC que obtiveram média = ou > que cinco pontos na Avaliação Quantitativa (notas) na I Unidade Letiva 86

Gráfico 24 - Porcentagem de alunos do GT e do GC que se expressam oralmente em sala de aula, segundo avaliação dos professores entrevistados.....87

Gráfico 25 - Porcentagem de alunos do GT e do GC que redigem textos em sala de aula, na avaliação dos professores entrevistados 87

Gráfico 26 - Porcentagem de alunos do GT e do GC que realizam pesquisas em sala de aula, na avaliação dos professores entrevistados 88

Gráfico 27 - Porcentagem de alunos do GT e do GC que compreendem e assimilam os conteúdos propostos, na avaliação dos professores entrevistados.....88

Gráfico 28 - Porcentagem de alunos do GT e do GC que interpretam textos e questões propostas, na avaliação dos professores entrevistados 89

Gráfico 29 - Porcentagem de alunos do GT e do GC que apresentam desempenho quantitativo (notas) e desempenho qualitativo compatíveis, na avaliação dos professores entrevistados.....90

Gráfico 30 - Porcentagem de alunos do GT e do GC classificados em grau básico ou insuficiente em leitura, na avaliação dos professores entrevistados 90

Gráfico 31 - Porcentagem de professores do GT e do GC que avaliaram os fatores responsáveis pela deficiência dos alunos classificados em grau básico ou insuficiente em leitura e interpretação 91

Gráfico 32 - Porcentagem de professores do GT e do GC que avaliaram se há interferência do grau básico ou insuficiente em leitura e interpretação textual no rendimento quantitativo (notas) dos alunos 92

Gráfico 33 - Porcentagem de professores do GT e do GC que avaliaram se há comprometimento da aprendizagem dos alunos que foram classificados no grau básico ou insuficiente de leitura e interpretação textual 92

Gráfico 34 - Porcentagem de alunos do GT que acertaram a resposta da Tarefa 1 – Leram e interpretaram textos corretamente (Pré-teste e Pós-teste).....93

Gráfico 35 - Porcentagem de alunos do GT que acertaram a resposta da Tarefa 2 – Leram e interpretaram textos corretamente (Pré-teste e Pós-teste).....94

Gráfico 36 - Porcentagem de alunos do GT que acertaram a resposta da Tarefa 3 – Empregaram adequadamente o ponto final, a vírgula e os dois pontos (Pré-teste e Pós-teste) 94

Gráfico 37 - Porcentagem de alunos do GT que avaliaram as tarefas 1, 2 e 3 como sendo mais mais fácil e mais difícil de realizar (Pré-teste e Pós-teste)....95

Gráfico 38 - Porcentagem de alunos do GT que acertaram a resposta da Atividade 2 do Pré-teste – Realizaram marcadores prosódicos na leitura em voz alta (Pré-teste e Pós-teste) 96

Gráfico 39 - Porcentagem de alunos do GT que acertaram a resposta da Atividade 2 do Pré-teste – Realizaram marcadores prosódicos na leitura em voz alta (Pré-teste e Pós-teste) 96

Gráfico 40 - Porcentagem de alunos do GT que obtiveram média = ou > que cinco pontos na Avaliação Quantitativa (notas) na I Unidade Letiva (Pré-teste e Pós-teste) 97

Gráfico 41 - Porcentagem de alunos do GT que se expressam oralmente em sala de aula, segundo avaliação dos professores entrevistados (Pré-teste e Pós-teste) 98

Gráfico 42 - Porcentagem de alunos do GT que redigem textos em sala de aula, na avaliação dos professores entrevistados (Pré-teste e Pós-teste).....98

Gráfico 43 - Porcentagem de alunos do GT que realizam pesquisas em sala de aula, na avaliação dos professores entrevistados (Pré-teste e Pós-teste).....99

Gráfico 44 - Porcentagem de alunos do GT que compreendem e assimilam os conteúdos propostos, na avaliação dos professores entrevistados (Pré-teste e Pós-teste) 100

Gráfico 45 - Porcentagem de alunos do GT que interpretam textos e questões propostas, na avaliação dos professores entrevistados (Pré-teste e Pós-teste) 101

Gráfico 46 - Porcentagem de alunos do GT que apresentam desempenho quantitativo (notas) e desempenho qualitativo compatíveis, na avaliação dos professores entrevistados (Pré-teste e Pós-teste).....102

Gráfico 47 - Porcentagem de alunos do GT classificados em grau básico ou insuficiente em leitura, na avaliação dos professores entrevistados (Pré-teste e Pós-teste) 102

Gráfico 48 - Porcentagem de professores do GT que avaliaram os fatores responsáveis pela deficiência dos alunos classificados em grau básico ou insuficiente em leitura e interpretação (Pré-teste e Pós-teste) 105

Gráfico 49 - Porcentagem de professores do GT que avaliaram se há interferência do grau básico ou insuficiente em leitura e interpretação textual no rendimento quantitativo (notas) dos alunos (Pré-teste e Pós-teste).....106

Gráfico 50 - Porcentagem de professores do GT que avaliaram se há comprometimento da aprendizagem dos alunos que foram classificados no grau básico ou insuficiente de leitura e interpretação textual (Pré-teste e Pós-teste) 106

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice 1 – Pré-teste/Pós-teste - Atividade 1 119
Apêndice 2 – Pré-teste/Pós-teste - Atividade 2 126
Apêndice 3 – Pré-teste/Pós-teste – Questionário de Avaliação Quantitativa do Aluno 128
Apêndice 4 – Pré-teste/Pós-teste - Questionário de Avaliação Qualitativa do Aluno 130
Apêndice 5 – Atividades – “Aprender a Ler: Marcadores Prosódicos” 132
Apêndice 6 – Atividades – “Aprender a Ler: Língua Portuguesa” 142
Apêndice 7 – Atividades – “Aprender a Ler: Matemática” 147
Apêndice 8 – Atividades – “Aprender a Ler: História” 154
Apêndice 9 – Atividades – “Aprender a Ler: Ciências” 162

SUMÁRIO

RESUMO ..... **ix**
ABSTRACT ..... **x**
LISTA DE ESQUEMAS ..... **xi**
LISTA DE FIGURAS ..... **xii**
LISTA DE QUADROS ..... **xiii**
LISTA DE GRÁFICOS ..... **xiv**
LISTA DE APÊNDICES ..... **xix**
INTRODUÇÃO **22**
1. LER É, ANTES DE TUDO, COMPREENDER **28**
1.1. “Aprender a ler” 28
1.1.1. Uma questão pontual... 29
1.1.2. É preciso pontuar: O que são marcadores prosódicos? 31
1.2. “Ler para aprender” 33
1.2.1. O que é ler? 33
1.2.2. A competência leitora em questão 35
1.2.3. O X da questão 35
2. INTERVENÇÃO DIDÁTICA **37**
2.1. Natureza e público-alvo da intervenção 38
2.2. Pré-teste 40
2.3. A Intervenção Didática 42
2.3.1. Objetivos da Intervenção 43
2.3.2. Organização e fluxograma das oficinas 43
2.3.3. Cronograma de aplicação da intervenção 46
2.3.4. Público-alvo da intervenção 46
2.3.5. Contexto e especificidades da aplicação da intervenção 46
2.3.6. Síntese da aplicação das oficinas 47
2.3.6.1. Oficina 1 – “Aprender a ler os marcadores prosódicos” 48
2.3.6.2. Oficina 2 – “Aprender a ler Língua Portuguesa” 51
2.3.6.3. Oficina 3 – “Aprender a ler Matemática” 54
2.3.6.4. Oficina 4 – “Aprender a ler História” 56
2.3.6.5. Oficina 5 – “Aprender a ler Ciências” 59

2.4. Pós-teste 62
3. RESULTADOS E DISCUSSÃO 62
3.1. Resultados obtidos no pré-teste aplicado aos alunos 62
3.2. Resultados obtidos nos questionários aplicados aos professores 70
3.3.Resultados obtidos no pós-teste aplicado aos alunos, comparados aos resultados do pré-teste 82
3.4.Resultados obtidos no pós-teste (questionários) aplicado aos professores, comparados aos resultados do pré-teste 86
3.5.Efeitos da aplicação das oficinas “Aprender a ler” para os alunos do grupo teste. 93
CONCLUSÕES 109
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 115
APÊNDICES 118
Apêndice 1 – Pré-teste/Pós-teste - Atividade 1 119
Apêndice 2 – Pré-teste/Pós-teste - Atividade 2 126
Apêndice 3 – Pré-teste/Pós-teste – Questionário de Avaliação Quantitativa do Aluno 128
Apêndice 4 – Pré-teste/Pós-teste - Questionário de Avaliação Qualitativa do Aluno 130
Apêndice 5 – Atividades – “Aprender a Ler: Marcadores Prosódicos” 132
Apêndice 6 – Atividades – “Aprender a Ler: Língua Portuguesa” 142
Apêndice 7 – Atividades – “Aprender a Ler: Matemática” 147
Apêndice 8 – Atividades – “Aprender a Ler: História” 154
Apêndice 9 – Atividades – “Aprender a Ler: Ciências” 162

INTRODUÇÃO

É certo que as dificuldades de leitura provocam consequências negativas na aprendizagem de todas as áreas de conhecimento, pois, na esfera científica, o texto escrito é o principal instrumento de circulação do conhecimento.

Partimos aqui da concepção de leitura como uma atividade de compreensão e interpretação, na qual o leitor assume papel ativo e autônomo.

A este respeito, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa destacam:

> 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. (PCN, 1998, p. 69-70)

Fica evidente que a compreensão e interpretação de um texto não se dá exclusivamente com base nos elementos materiais e linguísticos presentes na superfície textual, contudo também não se pode deixar de considerar essas marcas linguísticas que, se depreendidas corretamente, contribuem eficazmente para uma interpretação e compreensão de texto satisfatória.

Neste sentido, Pacheco e Oliveira (2014, p. 210), pontuam que “ler com fluência um texto é resgatar na totalidade todas as informações contidas na materialidade impressa, que vai desde a palavra impressa à própria formatação do texto.” A leitura fluente concorre para uma boa interpretação e compreensão de texto.

Dentre os elementos linguísticos que contribuem para a compreensão e interpretação dos textos lidos nas diversas áreas de conhecimento, merecem um olhar mais atento e minucioso os marcadores prosódicos.

Esses marcadores são classificados por Pacheco (2007a) como marcadores prosódicos gráficos (MPGs), no caso dos sinais de pontuação, e marcadores prosódicos lexicais (MPLs), no caso de palavras que fazem referência ao modo de falar.

Os marcadores prosódicos assumem papel muito significativo no processo de leitura, tanto pela sua natureza gráfica no texto escrito quanto pela sua natureza oral na indicação de variações prosódicas. Assim, o uso de letras maiúsculas, sinais de

pontuação, uso de negrito, itálico, entre outras marcas gráficas, e também as escolhas lexicais, permitem ao leitor uma melhor e mais clara compreensão da intenção do enunciador do texto escrito.

Assim, esta pesquisa e intervenção teve como tema os marcadores prosódicos enquanto concorrentes para a compreensão e interpretação dos textos lidos nas disciplinas Língua Portuguesa, Matemática, História e Ciências, e se inscreve num contexto de busca pelo desenvolvimento e aperfeiçoamento das práticas de ensino nessas áreas, visando à superação da dificuldade apresentada pelos alunos do Ensino Fundamental II na compreensão e interpretação de textos, através da observância, estudo e uso sistematizado dos marcadores prosódicos.

O interesse em abordar esta temática parte, *a priori*, de uma dimensão prática, uma vez que as experiências profissionais têm permitido observar que muitos alunos não compreendem o que leem por não conhecerem/perceberem a funcionalidade dos marcadores prosódicos gráficos e lexicais na construção de sentido do texto e, consequentemente, diante da não compreensão, perdem o interesse pela leitura, interesse esse comumente entendido como “falta de gosto e de hábito de leitura”.

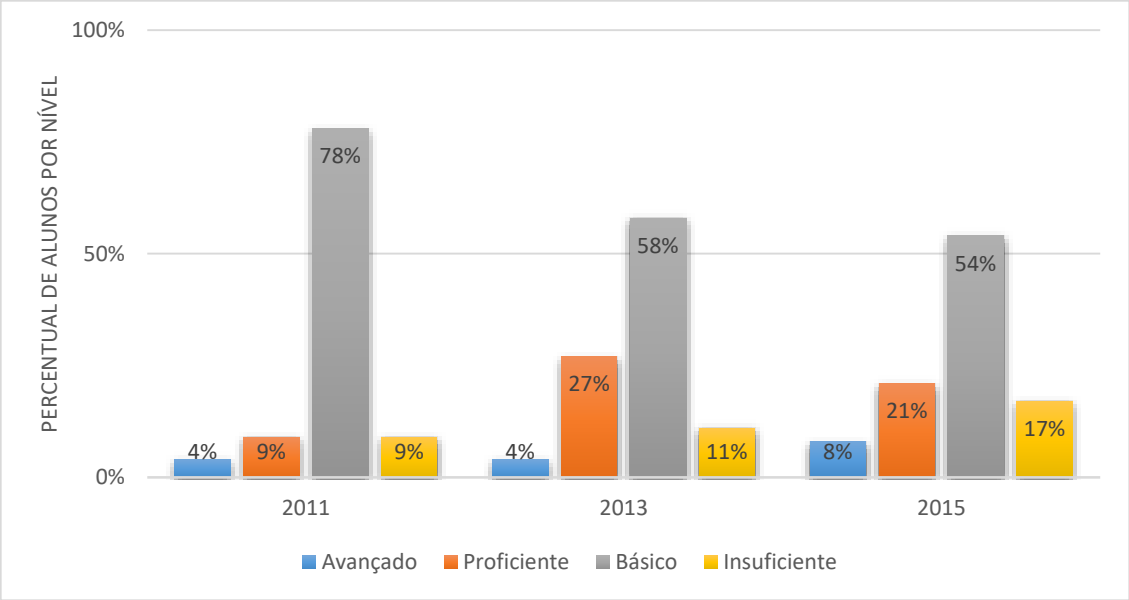
Em contrapartida, percebemos que, nas atividades de roda de leitura em que o professor faz a leitura expressiva, bem pontuada, do texto em voz alta para os alunos, estes demonstram não só interesse pelo conteúdo da leitura como evidenciam entendimento e interpretação coerente do texto lido. Mais que isso, é comum em conversas com professores das diversas áreas de ensino, ouvirmos relatos de que muitos alunos não alcançam resultados satisfatórios nas atividades e avaliações escritas em virtude da falta de entendimento e interpretação do comando das atividades e questões propostas. Ratificam ainda a afirmação supracitada ao relatarem que, quando o professor lê o comando da atividade ou da avaliação escrita, com a devida entonação e pausas, logo os alunos demonstram não só o entendimento da proposição da atividade ou avaliação escrita como, também, demonstram conhecimento em relação ao conteúdo explorado nas referidas atividades escritas.

Dados comparativos dos resultados da Prova Brasil[1], no que se refere à proficiência em leitura e interpretação, realizada nos anos de 2011, 2013 e 2015

[1] A Prova Brasil é uma avaliação em larga escala, criada em 2005 pelo Ministério da Educação. É complementar ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e um dos componentes para o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Ela é realizada a cada dois anos e participam todos os estudantes de escolas públicas do 5° e do 9º e 3º ano do ensino médio, de turmas com mais de 20 alunos. A avaliação é dividida em duas provas: Língua Portuguesa, onde é

corroboram com as observações e queixas cotidianas dos professores das diversas áreas de ensino, quando apontam que uma média de 60% dos alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental do Colégio Municipal Zelinda Carvalho Teixeira encontram-se abaixo do nível *proficiente em leitura em leitura e interpretação,* como se pode observar no gráfico que se segue.

Gráfico 1- Dados comparativos dos resultados da Prova Brasil realizada nos anos de 2011, 2013 e 2015, do 9º Ano do Ensino Fundamental do Colégio Municipal Zelinda Carvalho Teixeira, localizado no Distrito de Maniaçu, zona rural do município de Caetité-Ba, referentes à Proficiência em Leitura e Interpretação.



Dados disponíveis em: http://www.qedu.org.br

Para melhor compreensão dos dados do gráfico 1, considera-se a seguinte definição para os níveis na escala de aprendizado:

- Avançado - Aprendizado além da expectativa. Recomenda-se para os alunos neste nível atividades desafiadoras;
- Proficiente - Os alunos neste nível encontram-se preparados para continuar os estudos. Recomenda-se atividades de aprofundamento;
- Básico - Os alunos neste nível precisam melhorar. Sugerem-se atividades de reforço;

medida a capacidade de leitura, interpretação de textos e de fixação da mensagem, e a Prova de Matemática onde é avaliado o raciocínio em contexto com a realidade do aluno.
Após a realização do exame, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), órgão responsável pela sua aplicação, envia um boletim de desempenho individual e materiais com informações adicionais para todas as escolas participantes.

- Insuficiente - Os alunos neste nível apresentaram pouquíssimo aprendizado. É necessário a recuperação de conteúdos.

Assim, os dados referentes ao ano de 2013, comparativamente ao ano de 2011, demonstram um crescimento. Observamos que o número de alunos em nível avançado mantem o mesmo percentual em 2011 e 2013. Já os alunos em nível proficiente apresentaram um aumento percentual positivo no ano de 2013, considerando o fato de que o percentual acrescido no nível proficiente deve-se à evolução de 18% dos alunos que encontravam-se em nível básico no ano de 2011.

Já o ano de 2015, em relação ao ano de 2013, revela uma involução considerável na medida em que há uma queda de 6% de alunos em nível proficiente e de 4% em nível básico, associada ao acréscimo de 6% de alunos no nível insuficiente.

Contudo, apesar das evoluções e involuções entre os anos de 2011 e 2015, o dado mais importante a ser considerado e que aponta para um grande desafio a ser superado nos anos finais do Ensino Fundamental, é que, ao longo deste período, uma média de 60% dos alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental do Colégio Municipal Zelinda Carvalho Teixeira encontram-se abaixo do nível *proficiente em leitura e interpretação*.

Diante do exposto, ressaltamos que a problemática referente ao baixo nível de proficiência leitora ultrapassa os limites da Língua Portuguesa, área historicamente responsável pelas atividades de leitura e interpretação textual, e aponta para uma problemática multidisciplinar na medida em que os textos apresentam-se como referenciais teóricos de todas as áreas de ensino, o que motivou sobremaneira esta investigação, com vistas numa intervenção eficiente e satisfatória.

A posteriori, esta proposta robusteceu-se com os resultados da pesquisa e intervenção realizadas por Oliveira (2015) acerca do uso/finalidade dos sinais de pontuação, com o intuito de perceber as dificuldades relacionadas ao emprego dos sinais de pontuação, motivações para a (não) utilização dessas marcações gráficas na construção textual, bem como observar se as variações melódicas realizadas pelos alunos durante a leitura estavam condicionadas aos sinais de pontuação em suas composições.

Conquanto a investigação e intervenção realizadas por Oliveira (2015) focarem o âmbito da Língua Portuguesa, seus resultados foram significativos e incitaram a sua ampliação nesta nova proposta de pesquisa e intervenção, agora numa perspectiva

de leitura e interpretação proficiente de textos utilizados como fonte de informação e conhecimento nas diversas áreas de conhecimento, com ênfase em Língua Portuguesa, Ciências, Matemática e História, partindo do estudo sistematizado, observância e uso dos marcadores prosódicos textuais.

Face ao exposto, o presente trabalho levanta o seguinte problema: o estudo sistematizado, observância e uso dos marcadores prosódicos na leitura favorecem a compreensão e interpretação dos textos lidos nas disciplinas de Língua Portuguesa, Ciências, Matemática e História?

Assim, com base nesse questionamento e considerando a dimensão prática das observações em sala de aula, do diálogo com professores de áreas diversas e da dimensão teórica referendada por Oliveira (2015) em sua dissertação de mestrado, esta proposta justifica-se pela necessidade de encontrar uma metodologia dinâmica e significativa, que favoreça o entendimento, a percepção e o uso dos marcadores prosódicos enquanto concorrentes para a compreensão e interpretação de textos das diversas áreas de ensino e interpretação textual eficiente.

A hipótese é de que se forem desenvolvidas atividades que favoreçam a observância e percepção das variações melódicas e entonacionais pretendidas com as escolhas dos marcadores prosódicos nos textos escritos utilizados como suporte teórico em sala de aula em todas as disciplinas, haverá uma melhor compreensão e interpretação destes textos, favorecendo a elevação do grau de proficiência leitora dos alunos.

Dito isto, com amostragem nas áreas de Língua Portuguesa, História, Ciências e Matemática e alunos do 9º Ano A Matutino e 9º Ano A Vespertino do Ensino Fundamental do Colégio Municipal Zelinda Carvalho Teixeira, situado no Distrito de Maniaçu, na zona rural do município de Caetité-Bahia, objetivamos com esta pesquisa analisar o reconhecimento e observância dos marcadores prosódicos gráficos e lexicais na leitura e sua influência na compreensão e interpretação dos textos lidos como suporte teórico nas disciplinas selecionadas para este trabalho, bem como nas questões propostas em atividades e avaliações escritas.

Para tanto, pretendemos,

- investigar a proficiência em leitura, compreensão e interpretação de textos escritos e conhecimento/observância/uso dos marcadores gráficos e lexicais na compreensão e interpretação de textos das áreas de ensino selecionadas para amostragem;

- desenvolver oficinas com atividades direcionadas no sentido de favorecer o conhecimento, percepção e funcionalidade dos marcadores prosódicos gráficos e lexicais em textos utilizados nas áreas de conhecimento da amostragem;
- verificar se o estudo sistematizado, reconhecimento e observância dos referidos marcadores prosódicos gráficos e lexicais favorecem melhor entendimento dos textos lidos e nos comandos das atividades avaliativas escritas nas áreas de conhecimento selecionadas para amostragem e seu impacto no rendimento escolar, nestas áreas, do ponto de vista quantitativo e qualitativo;
- propor uma metodologia de leitura e interpretação textual, a partir da observância dos marcadores prosódicos gráficos e lexicais, que possa ser posta em prática em todas as áreas de conhecimento da grade curricular.

1. LER É, ANTES DE TUDO, COMPREENDER

A leitura exerce um papel fundamental no processo de aprendizagem do aluno. É pela leitura que temos acesso à grande maioria do que se deve aprender durante a vida e é, por esta razão, considerada o maior legado da escola na vida do aluno.

Na visão de Cagliari (1997, p. 155), a leitura é “toda manifestação linguística que uma pessoa realiza para recuperar um pensamento formulado por outra e colocado em forma de escrita”. Esta manifestação linguística não se esgota na decodificação de códigos e símbolos, mas é por esta via que se inicia a depreensão do que está escrito, é este o ponto de partida para se “aprende a ler” com eficiência.

Em suma, no ato de leitura, a compreensão de um texto escrito está subordinada, embora não exclusivamente, ao (re)conhecimento das estruturas gramaticais, ordem e funcionamento das palavras na frase, (re)conhecimento e emprego dos sinais de pontuação, assim como outros recursos gráficos.

Acreditamos, portanto, que o “ler para conhecer” (interpretação do que está escrito) só será efetivo se, antes de tudo, o “aprender a ler” (compreensão do que está escrito) também se der de maneira eficiente e satisfatória.

À vista disso, com o propósito de conhecer melhor como se dá a compreensão e interpretação do texto escrito no processo de leitura, nos pautaremos nas referências de CAGLIARI, PACHECO, KOCH, PLATÃO e FIORIN, COUTINHO, SOLÉ e BARBOSA e SOUZA.

1.1. *“Aprender a ler”*

A leitura assume o seu papel de coadjuvante da construção do conhecimento nas diversas áreas de conhecimento da Educação Básica e reforça a necessidade de ser explorada de maneira adequada em todas as disciplinas do currículo escolar.

Entre os fatores que convergem para a exploração da leitura em todas as disciplinas, de maneira significativa, devem ser levados em consideração e explorados todos os fatores que concorrem para uma leitura proficiente, entre os quais e precipuamente o papel dos marcadores prosódicos na compreensão e interpretação dos textos.

Somente desta maneira a escola cumpre o seu papel primordial de ensinar o aluno *“aprender a aprender”*.

1.1.1. Uma questão pontual...

Conforme explicitado anteriormente, é habitual, em sala de aula, solicitar ao aluno uma leitura oral de um texto e, ao final desta, o aluno não saber dizer qual foi a mensagem lida ou mesmo qual a ideia principal do texto lido.

Segundo Koch (2002, p.30),

> um texto se constitui enquanto tal no momento em que os parceiros de uma atividade comunicativa global, diante de uma manifestação linguística, pela atuação conjunta de uma complexa rede de fatores de ordem situacional, cognitiva, sociocultural e interacional, são capazes de construir, para ela, determinado sentido. (KOCH 2002, p. 30)

É justamente no ponto de estar *diante de uma manifestação linguística* que se encontra o “gargalo” do processo de interação que deve se dar durante a leitura. De um lado, o enunciador, que se utiliza do texto para manifestar suas ideias e pensamentos da maneira mais clara possível; e, do outro lado, o leitor, que deve se apropriar do texto, compreender a ideia e intenções do enunciador - também da forma mais fiel possível - para, a partir desta compreensão, lançar mão dos seus possíveis conhecimentos extralinguísticos e construir sentidos para o texto lido.

Contudo, o “entrave” está justamente nos fatores linguísticos que podem dificultar a compreensão, entre os quais a ausência de sinais de pontuação e a inadequação nos usos desses sinais por parte do enunciador ou pela falta de reconhecimento dos sinais de pontuação, enquanto recursos prosódicos, por parte do leitor. É neste ponto que se ancora este trabalho, no fato de que o ensino da leitura em sala de aula tem deixado de lado um aspecto de grande importância e que interfere decisivamente na compreensão de um texto; trata-se da prosódia textual, da melodia do texto, das pausas e entonações significativas e carregadas de sentidos quando da realização da leitura.

É certo que o conhecimento fonológico (prosódia) dos sinais de pontuação favorecem decisivamente para uma interpretação textual eficiente. Para tanto, o entendimento e uso adequado dos sinais de pontuação na leitura devem se dar através de estudos e atividades dirigidas no sentido de oportunizar o conhecimento e a melhor percepção dos referidos sinais gráficos, para além do conhecimento gramatical destes, partindo da vista de um ponto enquanto sinal gráfico para a vista do ponto enquanto recurso prosódico que favorece a interpretação textual, a construção de sentido e a formulação de um ponto de vista.

Segundo Pacheco (2006, p. 229),

> [...] a presença de um sinal de pontuação em um texto é mais que uma questão de estilo, pois ele sinaliza variações prosódicas que trazem sentido para o texto. Sua produção, bem como a sua percepção, vão muito além do puro conhecimento das regras de pontuação. São tarefas que exigem um conhecimento das variações prosódicas que estão por trás de cada marcador para que se possa de fato desfrutar das mensagens de um texto escrito. Ler um texto, então, é muito mais que decodificar as palavras, é buscar o significado que as marcas ali presentes encerram, em especial os sinais de pontuação, que nesse sentido podem ser considerados marcadores prosódicos. (PACHECO, 2006, p. 229)

Nesse sentido, mostra-se ineficiente a estratégia usual e exclusiva de leitura visual (silenciosa) dos textos, eleita como mais importante e favorável pelas escolas, relegando a segundo plano a leitura oral pública, que, sem sombra de dúvidas, é o meio mais eficiente de se concretizar a realização fonética dos sinais de pontuação enquanto marcadores prosódicos gráficos.

É certo que a leitura visual, como contato primário com o texto escrito, é de suma importância para o reconhecimento da estrutura superficial do texto, contudo não é suficiente para descortinar as intenções do enunciador que não se faz materialmente presente no momento da interação dialógica entre *o enunciador (autor), o texto e o leitor*. O enunciador se faz representar no texto através das suas escolhas linguísticas, entre as quais os marcadores prosódicos que são responsáveis por recuperar foneticamente aspectos que são próprios do texto oral, como a melodia e a entonação, e que interferem decisivamente na recuperação do pensamento formulado pelo enunciador.

Fica claro que a função da pontuação no texto escrito, para além de representar "pausas para respirar na leitura"[2], é de estabelecer fronteiras sintático-semânticas no texto enquanto fluxo contínuo, exercendo papel importante na interpretação de um texto e, assim, tornando a leitura proficiente.

Partindo desta premissa, cabe à escola, no trabalho com a leitura enquanto objeto de ensino, dispensar um olhar mais atento para o ensino da pontuação, tendo em mente que "aprender a pontuar não é aprender um conjunto de regras a seguir e sim aprender um procedimento que incide diretamente sobre a textualidade. Um

[2] É recorrente no ensino tradicional, no que se refere ao estudo dos sinais de pontuação, a adoção de "técnicas de memorização", entre as quais o equívoco de associar a pontuação a "pausas para respirar". Ocorre que, segundo Pacheco (2006, p. 209), "os sinais de pontuação têm importância semântico-sintático-discursiva", pontanto vai além de uma questão de estilo ou mesmo de uma questão de natureza biológica, no caso a respiração.

procedimento que só é possível aprender sob tutoria, isto é, fazendo juntamente com quem sabe" (BRASIL, 1997, p. 58).

Nesse contexto, atestada a importância da pontuação na compreensão e interpretação de textos escritos e evidenciada a necessidade de uma *tutoria* eficiente no sentido de aprender a pontuar e utilizar a pontuação para apreensão de sentido no texto, faz-se necessário buscar nas aulas de leitura estratégias eficientes para a percepção dos sinais de pontuação enquanto recursos prosódicos, considerando que "a ausência ou a alteração de pontuação compromete a compreensão de textos e o reconhecimento de palavras" (PACHECO, 2007, p.42).

1.1.2. É preciso pontuar: O que são marcadores prosódicos?

Sendo um dos meios mais importantes para a efetivação de novas aprendizagens, é bem verdade que a leitura não pode se limitar à repetição/decifração de palavras e frases. Entretanto, é verdade também que só será possível a *compreensão* e *interpretação* do texto lido a partir da decodificação da mensagem, da compreensão da intenção do enunciador do texto escrito, sendo que esta atividade inicial e primordial é essencialmente linguística. Faz-se necessário partir do que está "dentro" do texto para que seja possível "ir além" do texto escrito.

A este respeito, Cagliari (1997) afirma que o correto é uma leitura na qual

> o leitor decifra o que está escrito, se apropria das idéias que descobriu no texto, elabora todos esses conhecimentos como se fossem seus e, seguindo a lei da fidelidade ao literal do texto, passa a dizer o que leu numa fala que traduza o texto e revela seu modo de interpretá-lo". (CAGLIARI, 1997, p. 314)

Por esta razão, faz-se necessário agora refletir sobre os fatores que interferem na decodificação do texto escrito e na compreensão da intenção do enunciador.

Para Cagliari (1989), embora a tarefa de ler um texto se inicie pela decodificação das palavras utilizadas pelo enunciador, ela não se limita a este processo. Faz-se necessário inserir essa decodificação de palavras num contexto mais amplo de conexões na estrutura textual. Ao mesmo tempo que decodifica palavras, o leitor precisa identificar e estar atento aos recursos gráficos, denominados por ele como sendo *marcadores prosódicos*, selecionados pelo enunciador, levando em consideração que a escolha de cada recurso é "carregada" de significações e intenções que as palavras por si só não dão conta de evidenciar no texto escrito.

Assim sendo, entendemos como marcadores prosódicos todos os sinais gráficos utilizados - assim classificados por trazerem para o texto informaçòes sobre variações melódicas e entonacionais - com a intenção de desvelar a intenção do enunciador junto às palavras que compõem o texto, dando mais clareza ao texto e maiores possibilidades de compreensão e interpretação a partir da leitura.

Pacheco (1997a) subdivide estes marcadores prosódicos em dois grupos, sendo os marcadores prosódicos gráficos (MPGs), no caso dos sinais de pontuação, e os marcadores prosódicos lexicais (MPLs) no caso das palavras e suas diversas formas de escrita com a finalidade de fazerem referência ao modo de falar.

Dito isso, se o texto é escrito para ser lido, fica clara a interferência desses marcadores prosódicos para uma leitura e interpretação proficientes, visto que estes marcadores não representam meros acessórios e conferem sentido ao texto junto às palavras.

Há que se pensar em estratégias de leitura que favoreçam a identificação, o reconhecimento e *decodificação* desses recursos gráficos, com vistas na compreensão dos textos lidos e consequente interpretação para os mesmos.

Essa constatação, no entanto, não pode deter-se na missão de auxiliar o aluno a tornar-se um leitor autônomo e um produtor competente de textos, compromisso primeiro do ofício de ensinar. Sabe-se que essa tarefa é difícil e, para contornar essa dificuldade, parte-se da crença de que, ao menos no âmbito da sua realidade social, a escola não pode deixar-se levar pela ilusão de que o aprendizado da leitura e da escrita vá resultar de uma competência a ser adquirida espontaneamente ao longo da experiência escolar.

Coadunando com esse pensamento, Platão e Fiorin (2006) asseveram que, antes de tudo, o que contribuirá decisivamente para melhorar o desempenho do aluno na leitura e na escrita é a explicitação dos mecanismos de produção de sentidos do texto, com destaque para os mecanismos de estruturação do significado. Ainda, admitem que a competência leitora também exige certa sensibilidade, porém temos que conceber esta sensibilidade não como um dom inato, mas como uma qualidade que se desenvolve quando o aluno é norteado sobre para onde dirigir sua atenção.

Não existe, portanto, nenhuma mágica no desenvolvimento da competência leitora, existe trabalho comprometido e bem direcionado para os fatos da língua.

Dessa forma, faz-se necessária uma intervenção no sentido de ensinar o aluno a ler melhor a partir da observância dos marcadores prosódicos gráficos e lexicais

presentes nos textos lidos nas diversas áreas de conhecimento, promovendo o desenvolvimento de habilidades que levem à proficiência em leitura e interpretação textual, garantindo um maior aprendizado dos conteúdos pelo estudante, melhorando a sua ortografia e gerando um posicionamento crítico do aluno frente ao que é lido, visto que uma boa leitura é essencial para uma melhor compreensão da realidade em que se vive.

1.2. *"Ler para aprender"*

A leitura é uma atividade indispensável e essencial para todas as áreas de conhecimento, porquanto é pela leitura que se garante a oportunidade de aprender o novo a partir da compreensão do ponto de vista do enunciador (texto escrito) e interpretação deste enunciado do ponto de vista do leitor, considerando as vivências (contexto) e o conhecimento de mundo da pessoa que lê.

Barbosa e Souza (2006) afirmam:

> As dificuldades de leitura provocam consequências negativas na aprendizagem de todas as outras áreas de conhecimento, pois, na esfera científica, o texto escrito é o principal instrumento de circulação do conhecimento" (BARBOSA; SOUZA, 2006, p.42).

Assim, considerando a leitura como objeto de conhecimento, faz-se necessário explorar seu conceito, questionar a sua prática proficiente e discutir fatores que concorrem para a sua efetividade.

1.2.1. O que é *ler*?

Ato completo e complexo, a leitura desempenha um papel de suma importância na nossa vida e, de modo bem particular, no âmbito escolar por ser uma intercessão entre todas as áreas de conhecimento, subsidiando o aprendizado da quase totalidade dos conteúdos da grade curricular.

É na escola que se pratica o *aprender a ler* com o objetivo de *ler para aprender* tantas outras coisas; ler é o caminho para conhecer o mundo através de outros olhares/autores e conhecer-se no mundo através do olhar/leitor, num exercício dialógico constante e indissociável.

Elias e Koch (2009) definem leitura como sendo

> uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo. (ELIAS; KOCH, 2009, p. 11)

Desta forma, faz-se necessário recorrer a uma série de estratégias que possibilitem a compreensão e interpretação, conforme os objetivos da leitura realizada, considerando aspectos contextuais relacionados ao conhecimento da língua, do mundo e da situação comunicativa.

São estas estratégias, que podem e devem ser ensinadas na escola, que são responsáveis pela formação de um leitor ativo, competente, capaz de intervir no texto lido, processando-o e atribuindo-lhe significado.

As Orientações para o professor - SAEB/Prova Brasil (BRASIL, 2009) definem esse leitor ativo, competente, como sendo o sujeito

> "capaz de compreender textos orais e escritos, de posicionar-se criticamente diante do que lê e ouve, de ler produzindo sentidos, entendendo o propósito comunicativo do produtor do texto, formulando hipóteses de leitura." (BRASIL, 2009, p. 13)

Percebemos assim que a leitura não é um processo simples e observamos que a tarefa de ensinar ao aluno a *ler*, *compreender* e a *interpretar* é delegada, muitas vezes, a professores despreparados (nas diversas áreas de ensino), professores que não são *leitores proficientes*, e o resultado desta prática é uma limitação do ato de ler exclusivamente à sua primeira etapa: a decodificação de signos linguísticos, de maneira superficial, sem atribuir sentido ao que lêem.

Assim, a leitura precisa ser trabalhada de forma significativa, através em todas as áreas de conhecimento, ampliando o seu conceito e proporcionando ao aluno meios de ler com autonomia e se tornar um leitor proficiente.

Cabe salientar que, tornar a leitura significativa, não é apenas uma questão de métodos e estratégias, é necessário que os professores criem condições para que os alunos desenvolvam o aprendizado.

Os professores de todas as disciplinas precisam ter conhecimento sobre como acontece o processo de leitura significativa, para, a partir desse conhecimento e da análise do nível de proficiência em leitura de seus alunos, planejarem suas atividades em sala de aula, considerando que não há um único método ou "receita" para tornar a leitura significativa.

Nas atividades de leitura em sala de aula, é primordial a mediação do professor na leitura dos textos a fim de que os alunos possam compreender e interpretar e para

que, gradativamente, eles possam desenvolver o ato de leitura de maneira autônoma, explorando os textos, expondo suas ideias e discutindo os assuntos estudados em cada disciplina.

1.2.2. A competência leitora em questão

Problemática relatada por professores das diversas disciplinas do currículo escolar da Educação Básica, a dificuldade em compreender e interpretar os textos lidos, bem como construir sentidos a partir deles, mostra-se como um dos maiores desafios da educação escolar, dado que, é a partir da competência leitora (entendida como a capacidade de ler, compreender e construir sentidos), que atinge-se “um dos principais resultados da educação escolar: a capacidade de acessar informações escritas como ferramenta para enfrentar as demandas cotidianas” (COUTINHO, 2014, p. 10-11).

Posto este desafio, contribuir para o desenvolvimento da capacidade comunicativa dos alunos - a oralidade em sala, o reconhecimento da escrita e a competência leitora - como práticas sociais essenciais à plena formação do cidadão é premissa básica de todas as áreas de ensino e, de modo particular, do ensino de Língua Portuguesa.

Em vista disso, a dificuldade em interpretar textos e construir sentidos a partir das leituras realizadas em sala de aula configura-se como fator determinante no desempenho escolar dos alunos nas diversas disciplinas do currículo escolar. Os alunos leem, decifram palavras, mas não entendem o que leram. Saber “ler palavras” não é o suficiente, é necessário detectar informações claras e precisas nos textos lidos e, a partir delas, construir sentidos e aprender, conforme assevera Solé (2003, p. 21) ao afirmar que, “desse leitor, espera-se que processe, critique, contradiga ou avalie a informação que tem diante de si, que a desfrute ou a rechace, que dê sentido e significado ao que lê”.

1.2.3. O X da questão

Numa dimensão prática, nas experiências profissionais em sala de aula, observa-se que muitos alunos não compreendem o que leem por não utilizarem adequadamente a pontuação na construção de sentido do texto. Percebe-se também

que nas atividades de roda de leitura em que o professor faz a leitura expressiva, bem pontuada, do texto em voz alta para os alunos, eles demonstram não só absoluto interesse pelo conteúdo da leitura como evidenciam entendimento e interpretação coerente do texto lido.

Ainda no cotidiano escolar, em conversas informais com professores das diversas áreas e disciplinas de ensino, são constantes as observações e constatações acerca da dificuldade dos alunos em compreender os textos lidos em sala de aula com o intuito de adquirir novos conhecimentos, bem como o baixo rendimento em avaliações escritas, resultado este creditado à falta de compreensão quando da leitura dos comandos das questões propostas.

Acrescente-se a estas constatações a observação relatada por muitos professores de que quando o professor faz a leitura oral pública das questões propostas nas avaliações escritas, os alunos demonstram “entendimento”, “compreensão” do comando e há uma considerável mudança positiva nos resultados de tais avaliações.

Assim, fica patente que o conhecimento, entendimento e percepção dos sinais de pontuação durante a leitura é de extrema importância para se constatar a intenção discursiva do enunciador e, por consequência, facilitar a compreensão e interpretação dos textos lidos.

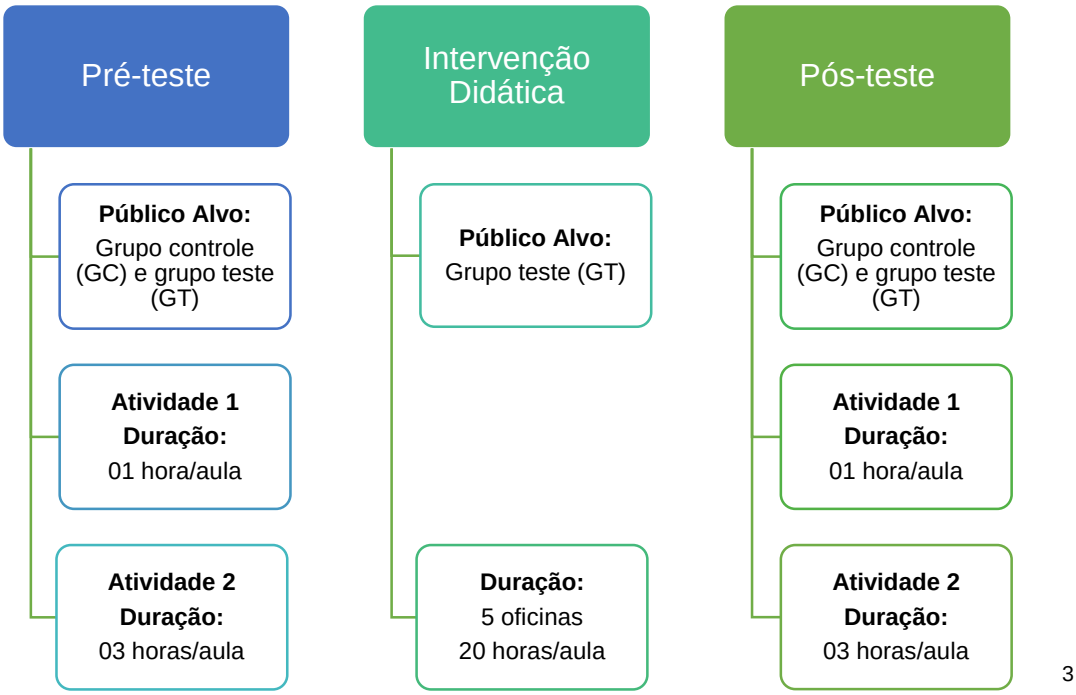
Tal carência no entendimento e no uso da pontuação enquanto elemento que concorre para a compreensão e interpretação do texto dá-se pela limitação das práticas metodológicas contumazes no Ensino Fundamental, que ocupam-se apenas do uso gramatical desses sinais gráficos, de forma descontextualizada, fazendo-se necessário repensar tal prática visando à adoção de uma metodologia adequada, que objetive um melhor aprendizado, que favoreça e oportunize a construção de sentido, a interpretação textual e a formulação de um ponto de vista a partir do texto lido.

Portanto, observa-se que a questão do conhecimento e uso adequado dos marcadores gráficos na compreensão e interpretação de textos desafia o ensino de Língua Portuguesa, mas atrai a atenção de todas as disciplinas da grade curricular, já que o texto constitui elemento básico da fundamentação teórica de todas as disciplinas, especialmente nos livros didáticos que constituem-se como material didático básico na rede pública de ensino, impactando também nos resultados das atividades e avaliações escritas propostas pelas diversas áreas de ensino.

2. INTERVENÇÃO DIDÁTICA

Esta intervenção buscou propor e implementar estratégias e atividades que favorecessem o estudo sistematizado, a observância e o uso dos marcadores prosódicos em função de uma leitura e interpretação proficiente dos textos escritos utilizados como suporte teórico em sala de aula nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática História e Ciências. Assim, foi organizada em três etapas a serem desenvolvidas em um período de três meses, conforme esquema a seguir:

Esquema 1 - Estrutura da proposta de intervenção didática



Fonte: Elaboração própria

Cabe ressaltar que a proposta de intervenção apresentada teve como base o conceito de Sequência Didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), que a define como sendo “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.”

Considerando que uma sequência didática tem o objetivo de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, dando-lhe acesso a práticas de linguagens novas

[3] - Cada hora/aula tem duração de 50 minutos.
- Grupo Teste (GT) - alunos submetidos à intervenção didática; Grupo Controle (GC) - alunos não submetidos à intervenção.

ou dificilmente domináveis, as sequências didáticas elaboradas apresentaram uma grande variedade de atividades que foram selecionadas, adaptadas e transformadas em função das necessidades dos alunos, dos momentos escolhidos para o trabalho, da história didática do grupo e da complementaridade em relação a outras situações de aprendizagem da expressão, propostas fora do contexto das sequências didáticas.

2.1. Natureza e público-alvo da intervenção

Do ponto de vista de sua natureza, esse trabalho constitui-se numa pesquisa aplicada e abordagem quanti-qualitativa, em razão de quantificar dados e também aproximar sujeito e objeto por estar enraizada na interpretação de uma dada realidade em sua totalidade e não apenas na sua quantificação. Em relação aos objetivos, trata-se de uma pesquisa explicativa na qual foi realizada uma intervenção pedagógica, partindo da prática, visando à interferência na própria realidade.

O universo da intervenção foi o Ensino Fundamental II do Colégio Municipal Zelinda Carvalho Teixeira, localizado no Distrito de Maniaçu, Zona Rural do Município de Caetité – Bahia.

O município de Caetité-Bahia, localizado na Região Sudoeste da Bahia, a 645 km da capital baiana, com população estimada em 2017 de 52.853 habitantes, possui quatro distritos, Pajeú dos Ventos, Brejinho das Ametistas, Caldeiras e Maniaçu, cada um com suas especificidades.

O distrito de Maniaçu foi fundado em 1934 e localiza-se a noroeste do município de Caetité. Com população total de 4.591 habitantes, sendo 934 residindo na área urbana e 3.657 na zona rural (IBGE,2010) e com uma base econômica no cultivo da mandioca, comércio e da indústria exploradora de urânio. O distrito oferece serviços básicos na área de saúde, educação, porém dependente da sede do município.

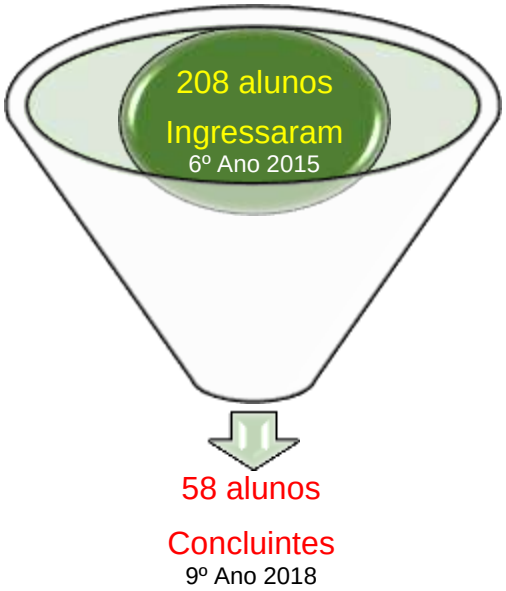
O Colégio Municipal Zelinda Carvalho Teixeira, criado em 16 (dezesseis) de dezembro do ano de 2012, é um estabelecimento de ensino regular, Ensino Fundamental II, mantido pela Prefeitura Municipal, e atende alunos do próprio distrito e localidades rurais circunvizinhas. O colégio dispõe de água canalizada, energia elétrica e jardins arborizados no seu entorno.

Possui uma estrutura física com 07 salas de aula, 01 biblioteca, 01 auditório, pátio, 5 banheiros (para alunos, professores e pessoal de apoio) secretaria, mecanografia, sala de coordenação e sala da direção.

Neste ano letivo de 2018 o colégio conta com 651 alunos matriculados, corpo docente composto por 45 docentes efetivos e 06 contratados temporariamente, todos com graduação, 02 coordenadores pedagógicos e equipe gestora composta por 01 diretor, 03 vice-diretores.

A figura a seguir ilustra o afunilamento do número de alunos que ingressaram no Ensino Fundamental II (6º Ano) no ano letivo de 2015 e o número de alunos concluintes (9º Ano) no ano letivo de 2018, considerando a permanência regular de 4 anos no EF II. Apenas uma média de 28% dos alunos que ingressaram no EF II no ano de 2015 chegaram ao 9º Ano no ano letivo de 2018.

Figura 1 - Afunilamento do número de alunos que ingressaram no EF II no ano letivo de 2015 e concluintes do EF II no ano letivo de 2018.[4]



Fonte: Elaboração própria

Sendo o 9º Ano do EF II uma série de grande relevância por fechar um ciclo de aprendizagem, considerando também esse afunilamento na quantidade de alunos que chegam ao final desse ciclo e, considerando ainda, que uma média de 60% desses alunos encontram-se abaixo do nível *proficiente em leitura e interpretação* (cf. gráfico 1), segundo dados comparativos dos resultados da Prova Brasil realizada nos anos de 2011, 2013 e 2015, do 9º Ano do Ensino Fundamental do Colégio Municipal Zelinda Carvalho Teixeira, referentes à Proficiência em Leitura e Interpretação), a amostragem

[4] Figura construída com base no ciclo regular do Ensino Fundamental II (Séries Finais), com duração de 4 anos, do 6º ao 9º Ano, em conformidade com a lei Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 que amplia o Ensino Fundamental para 9 (nove) anos de duração, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

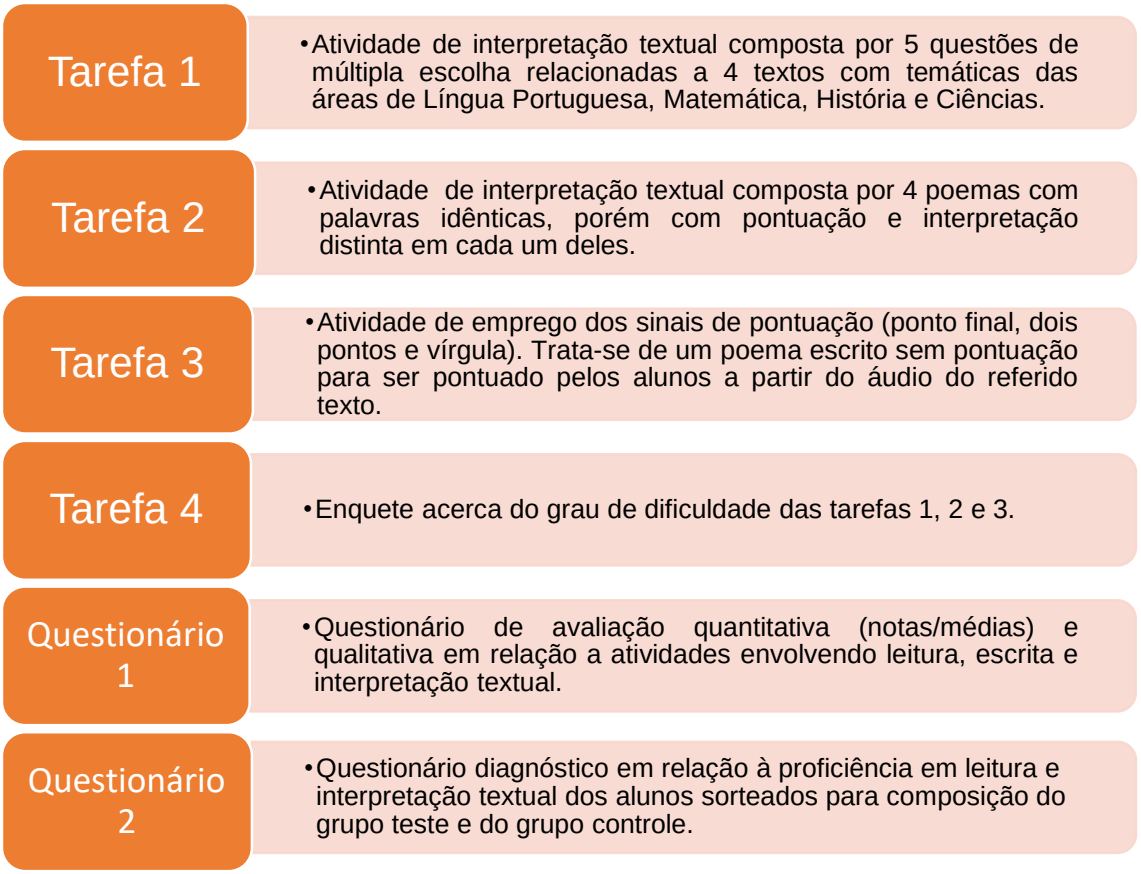
dessa pesquisa foi de dez alunos sorteados no 9º Ano A matutino (Grupo Controle – GC) – alunos não submetidos à intervenção didática - e dez alunos sorteados no 9º Ano A vespertino (Grupo Teste – GT) do supracitado Colégio Municipal Zelinda Carvalho Teixeira - submetidos à intervenção didática.

2.2. Pré-teste

Na primeira etapa da intervenção, pré-teste, foram realizadas duas atividades (cf. apêndices 1 e 2) para os alunos envolvidos nesta proposta e dois questionários para os professores de Língua Portuguesa, Matemática, História e Ciências destes alunos (cf. apêndices 3 e 4). As atividades desta primeira etapa tiveram como objetivo observar o nível de conhecimento dos alunos em relação aos marcadores prosódicos e a influência desses marcadores no grau de proficiência desses alunos em leitura e interpretação de textos de conteúdos relacionados às disciplinas selecionadas para amostragem neste trabalho.

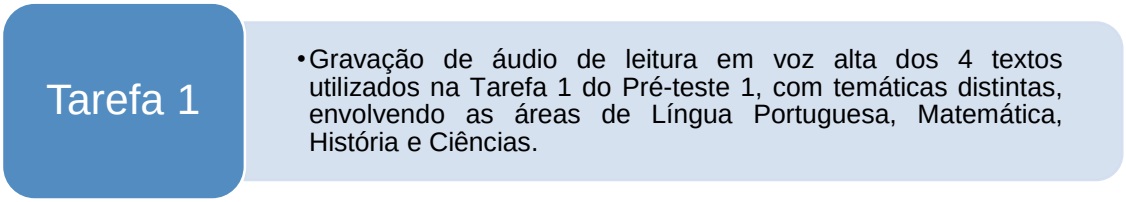
A atividade 1 foi composta por 4 tarefas diagnósticas aplicadas aos alunos do grupo-teste e do grupo-controle e 2 questionários aplicados aos professores de Língua Portuguesa, Matemática, História e Ciências dos dois grupos de alunos envolvidos na pesquisa, com questões de avaliação qualitativa e quantitativa dos alunos nas referidas áreas de ensino, bem como avaliação da proficiência em leitura e interpretação textual dos referidos alunos, conforme sistematizado nos esquemas 1 e 2 que se seguem.

Esquema 2 - Sistematização da Atividade de Pré-teste 1



Fonte: Elaboração própria

Esquema 3 - Sistematização da Atividade de Pré-teste 2



Fonte: Elaboração própria

Aplicadas as atividades de pré-teste, realizamos a leitura e registro dos dados obtidos através destas atividades.

A atividade 1 do pré-teste dos alunos teve duração de 01 hora/aula e fora aplicada tanto para o grupo teste (9º Ano A vespertino) quanto para o grupo controle (9º Ano A matutino) no dia 19 de junho de 2017, grupos estes nomeados GT e GC, respectivamente, a partir deste momento no presente trabalho.

Paralelo a esta atividade, os professores de Língua Portuguesa, Matemática, História e Ciências responderam o questionário de avaliação quantitativa e qualitativa referentes aos dois grupos (GT e GC) envolvidos nesta proposta de trabalho.

Aplicada a atividade 1 e respondido o questionário de avaliação quantitativa e qualitativa pelos professores, foram sorteados, a partir da numeração de cada aluno no diário de classe, 10 alunos da turma do 9º Ano A matutino para compor o GC e 10 alunos do 9º Ano A vespertino para compor o GT. Os alunos do turno vespertino foram selecionados para o GT considerando as peculiaridades e condições oferecidas pela escola-campo para a realização das oficinas pedagógicas de intervenção.

Após o sorteio dos alunos para o GT e para o GC, os professores de Língua Portuguesa, Matemática, História e Ciências então responderam o segundo questionário do pré-teste, nesse momento com o objetivo de avaliar o grau de proficiência em leitura e interpretação textual dos alunos sorteados nas disciplinas lecionadas por eles.

Dando continuidade ao planejamento do pré-teste, os alunos sorteados para compor o GT e o GC foram convidados a fazer uma visitação aos estúdios de uma emissora de rádio local e convidados a gravar um áudio (Atividade 2 do pré-teste com a leitura dos quatro textos utilizados para interpretação na atividade 1 do pré-teste (tarefa 1). A referida atividade foi proposta com o intuito de proporcionar um momento de lazer e valorização do patrimônio local – visto que trata-se de uma emissora de rádio tradicional e antiga da cidade – e com o objetivo maior de realizar as gravações da leitura dos alunos com qualidade de estúdio profissional.

A atividade de gravação dos áudios teve duração de 03 horas/aula, descontado o tempo de deslocamento dos alunos da escola, que fica na zona rural do município de Caetité, até a emissora de rádio que fica localizada na sede do município.

Assim, foram realizadas todas as atividades do pré-teste conforme o planejado, não havendo nenhuma intercorrência que viesse a prejudicar a efetividade de todas as atividades planejadas para a primeira etapa desta proposta de intervenção pedagógica.

2.3. A Intervenção Didática

O arcabouço teórico discutido até este ponto da pesquisa e os dados analisados na primeira etapa da intervenção (Pré-teste), não deixaram dúvidas quanto à importância dos marcadores prosódicos enquanto concorrentes para uma leitura proficiente e para a compreensão e interpretação dos textos lidos. Também tornaram evidente que ensinar o aluno “aprender a ler” é tarefa de todos os professores, de

todas as áreas de conhecimento, por entender que é imprescindível “ler para aprender”.

Contudo, não há como ler textos, gráficos ou imagens, sem ter compreendido bem a natureza dos gêneros textuais das diferentes áreas de conhecimento e a situação de produção desses textos.

Concluimos assim que não há leitores proficientes sem ter suas capacidades de leitura, necessárias para ler qualquer gênero de texto, bem desenvolvidas. Em razão disso, as capacidades de leitura podem e devem ser desenvolvidas em qualquer disciplina escolar.

Portanto, para que o aluno possa ler bem em qualquer disciplina, é preciso preparar atividades de leitura próprias para cada uma delas, considerando que o aluno precisa ser um leitor ativo, que compreenda o que lê, que reconheça os textos como discursos e que as finalidades das atividades de leitura a serem realizadas sejam definidas para o aluno.

Diante do exposto, fica evidente que os professores das diversas disciplinas precisam interferir deliberadamente para que eles aprendam a ler em suas áreas de conhecimento, desenvolvendo as capacidades de leitura necessárias por meio de atividades especialmente preparadas para essa finalidade.

2.3.1. Objetivos da Intervenção

Propusemos que os alunos do GT fossem submetidos a uma intervenção didática que teve como objetivos:

- Reconhecer os marcadores prosódicos gráficos e lexicais;
- Identificar a importância dos marcadores prosódicos gráficos e lexicais na compreensão e interpretação dos textos lidos;
- Ler com proficiência os gêneros próprios de cada disciplina nos livros didáticos de Língua Portuguesa, Matemática, História e Ciências a partir da observância dos marcadores prosódicos gráficos e lexicais presentes nestes gêneros;
- Ampliar as capacidades de leitura e interpretação textual nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática, História e Ciências.

2.3.2. Organização e fluxograma das oficinas

Sem trabalho específico para desenvolver capacidades de leitura próprias para cada área do conhecimento, o aluno terá mais dificuldade para aprender as diferentes disciplinas escolares.

Segundo Silva (2002),

> quem se dispõe a entrar numa sala de aula para ensinar tem que saber satisfatoriamente aquilo que ensina, tem que dominar os conteúdos e suas disciplinas, para orientar a leitura, o professor tem que ser leitor, com paixão por determinados textos ou autores e ódio por outros. (SILVA, 2002, p. 14).

Cabe ressaltar aqui que um *trabalho específico para desenvolver capacidades de leitura* exige desde a preparação de espaço adequado e propício, à elaboração de material específico e, principalmente, à preparação (planejamento estratégico) do professor enquanto mediador das leituras e exemplo de leitor proficiente.

Para Cagliari (1997, p. 25), "o objetivo fundamental da escola é desenvolver a leitura para que o aluno se saia bem em todas as disciplinas, pois se ele for um bom leitor, a escola cumpriu em grande parte a sua tarefa".

Em face deste desafio posto à escola, o de formar leitores proficientes, o ensino da leitura numa perspectiva interdisciplinar desponta como estratégia viável e pertinente na medida em que promove a superação da fragmentação curricular e põe em evidência a leitura enquanto objeto de ensino e meio de aprendizagem em todas as áreas de conhecimento.

A este respeito, os Parâmetros Curriculares Nacionais destacam:

> É importante enfatizar que a interdisciplinaridade supõe um eixo integrador, que pode ser o objeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção. Nesse sentido, ela deve partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários. Explicação, compreensão, intervenção são processos que requerem um conhecimento que vai além da descrição da realidade e mobiliza competências cognitivas para deduzir, tirar inferências ou fazer previsões a partir do fato observado (BRASIL, 2000, p.76).

A leitura é, pois, este eixo integrador que desafia todas as disciplinas e requer intervenção integrada e sistematizada em seu processo de desenvolvimento e aperfeiçoamento, com vistas à formação de leitores proficientes e autônomos, capazes de produzir e ampliar conhecimentos a partir dos diversos textos lidos em todas as áreas de conhecimento.

Diante de tais ponderações, as oficinas da intervenção foram elaboradas objetivando desenvolver estratégias para a leitura proficiente dos gêneros próprios de

cada disciplina, nos livros didáticos de Língua Portuguesa, Matemática, História e Ciências, reconhecendo o papel dos marcadores prosódicos gráficos e lexicais na compreensão e interpretação dos textos lidos em todas as áreas de conhecimento.

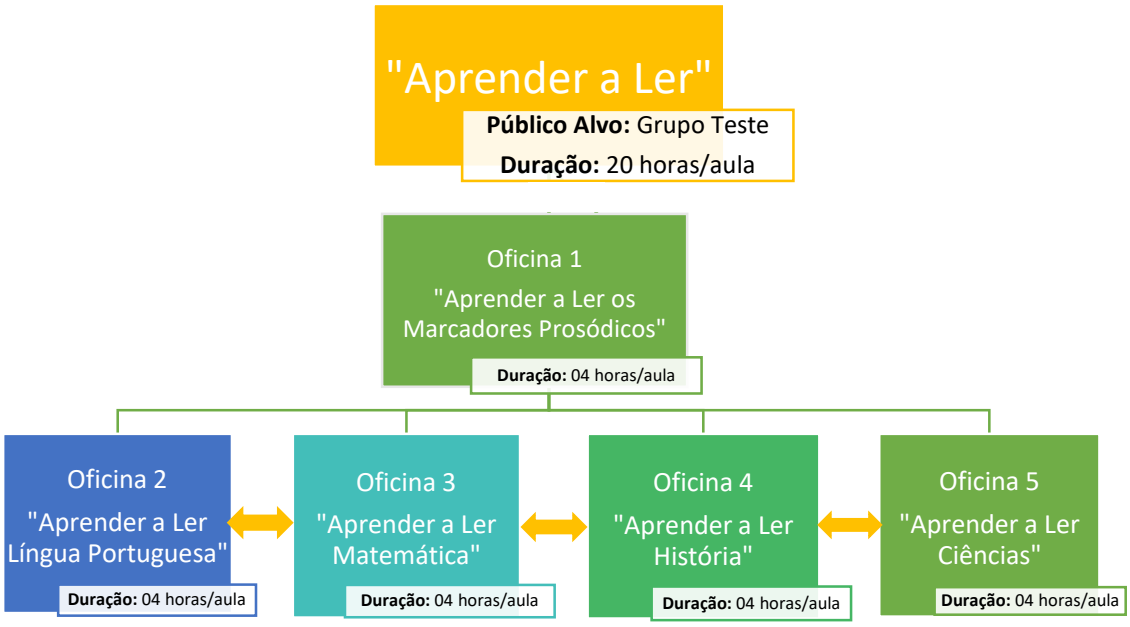
Ressaltamos que, embora cada oficina tenha sido direcionada aos livros didáticos e gêneros textuais específicos de cada disciplina, elas foram interligadas pelo objeto de ensino - a leitura - e, mais especificamente, pelo reconhecimento e observância dos marcadores prosódicos e seu papel na compreensão e interpretação dos textos lidos.

A seguir, detalhamos cada uma das cinco oficinas, destacando objetivos, procedimentos e recursos utilizados na execução das mesmas.

A proposta de intervenção, intitulada de “Aprender a Ler”, foi composta por 5 oficinas didáticas, com duração de 04 horas/aula cada, e teve como objetivo principal promover a ampliação das capacidades de leitura e interpretação textual nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática, História e Ciências.

O esquema abaixo ilustra esta intervenção didática e suas etapas de realização.

Esquema 4 - Proposta de Intervenção Didática - "Aprender a Ler"



Fonte: Elaboração própria

Cabe a ressalva de que não se tratou de ensinar os conteúdos das disciplinas supracitadas, mas de “aprender a ler” os gêneros textuais específicos de cada uma destas áreas, partindo do reconhecimento, observação e *leitura* dos marcadores prosódicos gráficos e lexicais presentes neles.

2.3.3. Cronograma de aplicação da intervenção

Quadro 1 - Cronograma

MÊS/ANO	DATA	AÇÕES	DURAÇÃO[5]
JUNHO 2017	19	Aplicação do pré-teste	4 horas/aula
NOVEMBRO 2017	23	Aplicação da Oficina 1 “Aprender a ler marcadores prosódicos”	4 horas/aula
	24	Aplicação da Oficina 2 “Aprender a ler Língua Portuguesa”	4 horas/aula
	27	Aplicação da Oficina 3 “Aprender a ler Matemática”	4 horas/aula
	28	Aplicação da Oficina 4 “Aprender a ler História”	4 horas/aula
	30	Aplicação da Oficina 5 “Aprender a ler Ciências”	4 horas/aula
DEZEMBRO 2017	11	Aplicação do pós-teste	4 horas/aula

Fonte: Elaboração própria

2.3.4. Público-alvo da intervenção

A proposta didática foi elaborada e aplicada para os 10 (dez) alunos sorteados para compor o grupo teste, alunos do 9º Ano A vespertino, no Grupo Escolar Zelinda Carvalho Teixeira, localizado no Distrito de Maniaçu, zona rural do município de Caetité-BA.

2.3.5. Contexto e especificidades da aplicação da intervenção

O contexto de uma escola rural apresenta especificidades que determinam a condução do trabalho pedagógico. Assim, para implementação dessa proposta de intervenção, alguns pontos foram levados em consideração.

Os alunos sorteados para compor o grupo teste, bem como os demais alunos da turma na qual estes alunos estavam inseridos, são oriundos de comunidades rurais

[5] Cada hora/aula tem duração de 50 minutos.

pertencentes ao Distrito de Maniaçu. Desta forma, estes alunos necessitam do transporte escolar para terem acesso à escola diariamente.

Diante dessas condições e da impossibilidade de realizar as oficinas no turno de estudo dos alunos do GT, considerando a carga horária das oficinas e a necessidade de continuidade do fluxo regular das aulas, as oficinas aconteceram no contraturno e os alunos do GT permaneceram na escola em tempo integral nos dias de realização das oficinas.

Para tanto, foi imprescindível o apoio logístico da equipe gestora do Colégio Zelinda Carvalho Teixeira que, além de disponibilizar espaço adequado e recursos midiáticos para realização das oficinas, garantiu a alimentação (almoço) dos 10 alunos envolvidos, a fim de viabilizar a participação de todos nas oficinas, sem prejuízo às atividades letivas regulares.

Ao longo das oficinas de 2 a 5, desenvolvemos atividades de leitura com estratégias leitura diferenciadas, conforme o gênero em questão, bem como atividades que favoreceram o reconhecimento dos marcadores prosódicos nos textos lidos e o efeito de sentido provocado por eles.

2.3.6. Síntese da aplicação das oficinas

Qualquer ação pedagógica, principalmente no dia-a-dia em sala de aula, exige planejamento, ambiente e recursos adequados a fim de obter êxito nos objetivos a que se propõe. Desta maneira, todas as oficinas ocorreram no turno oposto ao de aulas regulares dos alunos participantes, em uma sala de aula do Colégio Municipal Zelinda Carvalho Teixeira, devidamente equipada com recursos audiovisuais.

No primeiro dia de oficina todos os alunos receberam camisetas personalizadas, pasta contendo todo o material impresso a ser utilizado nas oficinas e diversos outros recursos materiais utilizados como o intuito de incentivar a participação de todos e motivar o envolvimento e aprendizagem em todas as atividades propostas. Ainda, em todos os dias de oficina, os alunos receberam um lanche.

Desta maneira, todas as oficinas transcorreram conforme planejado, sem nenhuma intercorrência. A seguir apresentamos os pontos mais significativos de cada uma das oficinas, bem como observações quanto à realização das atividades propostas e ao envolvimento e desempenho dos alunos nestas atividades.

Na primeira oficina, desenvolvemos atividades no sentido de favorecer o reconhecimento dos marcadores prosódicos e sua importância na compreensão e interpretação dos textos lidos.

As oficinas de 2 a 5 mantiveram o foco no reconhecimento, *leitura* e *interpretação* dos marcadores prosódicos nos textos lidos como suporte teórico e atividades propostas nos livros didáticos das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História e Ciências.

2.3.6.1. Oficina 1 – "Aprender a ler os marcadores prosódicos"

A oficina 1, intitulada "Aprender a Ler os Marcadores Prosódicos", com duração de 1 hora/aula (50 minutos), aconteceu no dia 23 de novembro de 2017 e se propôs a evidenciar a importância e a influência dos marcadores prosódicos gráficos e lexicais na compreensão e intrpretação dos textos lidos nas diversas áreas de ensino.

Na estrutura organizacional da proposta de intervenção (cf. gráfico 18), esta oficina apresenta-se como eixo integrador das demais oficinas, visto que hipotetizamos que a observância e percepção das intenções discursivas pretendidas com as escolhas dos marcadores prosódicos nos textos escritos contribuirão para uma melhor compreensão e interpretação dos textos utilizados como suporte teórico em sala de aula, em todas as disciplinas.

Objetivos
⇒ Refletir sobre a relação entre variações entonacionais e emprego da pontuação; ⇒ Identificar e reconhecer a função de alguns marcadores prosódicos gráficos e lexicais em textos escritos de gêneros diversos; ⇒ Identificar a funcionalidade dos marcadores prosódicos gráficos e lexicais em fragmentos de textos; ⇒ Realizar leitura oral de textos, observando os marcadores prosódicos gráficos e lexicais para melhor compreensão dos textos lidos.
Procedimentos
⇒ Apresentação da oficina e seus objetivos; ⇒ Exibição e exploração do vídeo "O Homem Pontuação" (CD em anexo), investigando os conhecimentos dos alunos sobre os marcadores prosódicos (gráficos e lexicais);

⇒ Aplicação e correção das atividades 1, 2 e 3 (cf. apêndice 5), discutindo com os alunos sobre a funcionalidade dos marcadores prosódicos nos textos escritos; ⇒ Discussão sobre a importância dos marcadores prosódicos para uma leitura proficiente e consequente compreensão dos textos lidos; ⇒ Exibição de slide com a interpretação (por meio de combinações e modulações de vozes, inserção de imagens, entre outros recursos expressivos) do poema *"O homem; as viagens"*, de Carlos Drummond de Andrade (CD em anexo); ⇒ Aplicação e correção da atividade 4 (cf. apêndice 5), observando e discutindo com os alunos as intenções e pontos de vista buscados pela interpretação; ⇒ Audição e leitura do conto *"Catástrofe"*, de Luiz Vilela, com pausa protocolada (CD em anexo); ⇒ Aplicação e correção da atividade 5 (cf. apêndice 5), exercitando o emprego de marcadores prosódicos gráficos e lexicais a partir das intenções discursivas sugeridas pela oitiva do conto *"Catástrofe"*, de Luiz Vilela; ⇒ Leitura dramatizada do texto *"Catástrofe"*, em duplas, realizando adequadamente os recursos prosódicos presentes no texto*;* ⇒ Avaliação oral dos alunos quanto às atividades realizadas;
Recursos
⇒ Atividades impressas; ⇒ Quadro-branco; ⇒ Recursos multimídia (notebook, projetor de slides, caixa de som).

Nessa primeira oficina, desenvolvemos atividades no sentido de favorecer o reconhecimento dos marcadores prosódicos e sua importância na compreensão e interpretação dos textos lidos.

Iniciamos apresentando a proposta de intervenção e os objetivos da primeira oficina. A receptividade dos alunos foi muito positiva, todos se envolveram efetivamente com as atividades propostas.

Para provocar a discussão sobre os marcadores prosódicos, seu conceito e funcionalidades nos textos escritos, foi exibido o vídeo "O homem pontuação". De maneira cômica e interessante foi possível perceber a realização dos sinais de pontuação na oralidade através de gestos representativos da entonação pretendida com cada um dos sinais de pontuação empregado.

Na sequência realizamos as atividades 1, 2 e 3 (cf. apêndice 5), através das quais foi possível investigar os conhecimentos dos alunos sobre os marcadores

prosódicos (gráficos e lexicais), em especial a pontuação, e sua relação com a entonação.

Para execução das atividades 1 e 2 exibimos o vídeo “O Homem Pontuação”. Na sequência todos os alunos receberam numa folha impressa a transcrição da conversa apresentada no vídeo, porém sem nenhuma pontuação. A tarefa proposta aos alunos foi a de transcrever a conversa inserindo (registrando) os marcadores (sinais de pontuação e demais recursos e marcas) que julgassem necessários, conforme as intenções discursivas percebidas no vídeo.

Na atividade 3 foram propostos exercícios que exploraram os marcadores prosódicos gráficos e lexicais utilizados pelos alunos nas atividades 1 e 2 como o objetivo de investigar o grau de entendimento dos alunos quanto aos referidos marcadores e a sua funcionalidade conforme a intenção discursiva pretendida.

Estas atividades promoveram ainda uma discussão e exposição participada[6] sobre a importância dos marcadores prosódicos para uma leitura proficiente e consequente compreensão dos textos lidos em todas as disciplinas da grade curricular.

Iniciamos a atividade 4 (cf. apêndice 5) com a exibição de um slide com a interpretação do poema *“O homem; as viagens”* (cf. CD anexo), de Carlos Drummond de Andrade, por meio de combinações e modulações de vozes, inserção de imagens, entre outros recursos expressivos. Esta atividade foi muito esclarecedora e permitiu a observação e discussão com os alunos das intenções e pontos de vista buscados pela interpretação.

Já a atividade 5 fora realizada em dupla. Nesta atividade houve a audição e leitura do conto *“Catástrofe”* (cf. apêndice 5), de Luiz Vilela, com pausa protocolada[7], exercitando o emprego de marcadores prosódicos gráficos e lexicais a partir das intenções discursivas sugeridas pela oitiva e leitura do conto. Foi uma atividade muito interessante e que envolveu bastante os alunos que, ao longo da atividade,

[6] Esta estratégia caracteriza-se pela exposição de conteúdos com a participação ativa dos estudantes, considerando o conhecimento prévio dos mesmos, sendo o professor o mediador para que os alunos questionem, interpretem e discutam o objeto de estudo.

[7] Nesta estratégia de leitura, o professor, por meio de uma série de perguntas, provoca o estudante a fazer previsões e checá-las; a articular o repertório prévio – aquilo que já sabe – com as informações do texto; a compreender e refletir sobre o que foi lido. Assim, o leitor atento aos recursos empregados, aos modos de dizer próprios de cada autor, aprende a ler as diversas camadas do texto, ampliando a compreensão do sentido.

mostraram-se mais atentos e curiosos aos efeitos de sentidos provocados pela pontuação e demais marcadores prosódicos identificados no texto.

Finalizando a atividade 5, as duplas realizaram a leitura oral dramatizada do texto, realizando adequadamente os recursos prosódicos presentes. Alguns alunos mostraram-se inibidos para realização da atividade, contudo a atividade fluiu bem à medida que os próprios alunos teciam comentários e discutiam a , realização da leitura de cada dupla.

Ao final da oficina, os alunos avaliaram oralmente as atividades realizadas e foram unânimes em destacar que as atividades foram interessantes e que as discussões proporcionaram novos conhecimentos. Os depoimentos de todos os alunos permitiram concluir que, até então, o *ato de ler* em sala de aula nas diversas disciplinas do currículo se limitou à decifração de palavras.

2.3.6.2. Oficina 2 – "Aprender a ler Língua Portuguesa"

A oficina 2, "Aprender a Ler Língua Portuguesa", foi mediada pela leitura dos textos apresentados em um dos capítulos do livro didático de Língua Portuguesa, direcionando a atenção dos alunos para o uso de marcadores prosódicos nesses textos e o papel dos referidos marcadores na compreensão e interpretação dos textos lidos e na compreensão das questões propostas nas atividades do capítulo selecionado.

Objetivos
⇒ Refletir sobre a funcionalidade dos marcadores prosódicos gráficos e lexicais presentes no texto e enunciados de questões propostas na Unidade 4, Capítulo 1, seção *Estudo do Texto*, do livro didático de Língua Portuguesa; ⇒ Realizar leituras orais dos textos e enunciados do referido capítulo, observando os marcadores prosódicos; ⇒ Interpretar textos e enunciados de atividades propostas no capítulo em estudo. ⇒ Evidenciar a importância dos marcadores prosódicos gráficos e lexicais para melhor compreensão e interpretação dos textos e enunciados das atividades propostas.
Procedimentos
⇒ Exposição dos objetivos da oficina;

⇒ Divisão da turma em grupos e para realização de "*sketches*" (esquetes) de pequenos diálogos, sorteados no momento da atividade; ⇒ Divisão da turma em duplas para leitura expressiva do texto "Psicopata ao volante" (cf. apêndice 6), de Fernando Sabino; ⇒ Realização de uma roda de conversa sobre as atividades propostas nas páginas 206 e 207 do livro didático (cf. apêndice 6), do ponto de vista da contextualização e comandos, considerando a presença de marcadores prosódicos nas referidas atividades; ⇒ Realização das atividades de compreensão e interpretação constantes das páginas 206 e 207 do livro didático (cf. apêndice 6); ⇒ Correção das atividades das páginas 206 e 207 do livro didático, chamando a atenção para a observância dos marcadores prosódicos gráficos e lexicais enquanto facilitadores da compreensão e interpretação dos comandos; ⇒ Avaliação oral da oficina pelos alunos, considerando as atividades realizadas;
Recursos
⇒ Textos impressos; ⇒ Livro didático de Língua Portuguesa (CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. Português: linguagens. 9. ed. São Paulo: Atual, 2015. 9º ano); ⇒ Recursos multimídia (notebook, Datashow, caixa de som).

Com a finalidade de refletir sobre a funcionalidade dos marcadores prosódicos gráficos e lexicais presentes nos textos e enunciados das questões propostas na Unidade 4, Capítulo 1, seção *Estudo do Texto*, do livro didático de Língua Portuguesa, iniciamos a oficina dividindo os alunos em dois grupos para a realização de "*sketches*"[8], atividade 1 (cf. apêndice 6) de pequenos diálogos, com tema sorteado no momento da atividade.

A atividade supracitada foi muito dinâmica, os alunos compreederam e realizaram bem o intuito da atividade. O tema sorteado para as encenações foi a expressão "eu sabia", que deveria ser marcada com intenções discursivas diferentes em cada um dos dois grupos. Cada grupo teve 10 (dez) minutos para planejar e 05 (cinco) minutos para encenar a situação elaborada. Após as apresentações, cada grupo teve mais 10 (dez) minutos para escrever o texto da cena apresentada,

[8] Esquete é uma peça de curta duração, cerca de 15 minutos, geralmente de caráter cômico, produzida para teatro, cinema, rádio ou televisão. O termo em Inglês com o mesmo significado é "sketch". Os atores ou comediantes possuem forte capacidade de improvisação e os temas são variados, mas geralmente incluem paródias sobre política, cultura e sociedade.

evidenciando a intenção discursiva pretendida pelo grupo através da utilização de marcadores prosódicos gráficos e lexicais. Os textos foram socializados no projetor de slides, reforçando a questão da percepção das intenções discursivas relacionadas às escolhas desses marcadores.

Na sequência, em duplas, os alunos foram convidados para uma leitura expressiva do texto “Psicopata ao volante”, de Fernando Sabino, constante da pg. 204 do livro didático de Língua Portuguesa (cf. apêndice 6). O texto é uma narrativa, com sequências de uso de discurso direto e indireto livre. Ao longo da leitura foi possível perceber a dificuldade de muitos alunos em reconhecer e realizar muitos dos marcadores prosódicos gráficos (pontuação) e também dos marcadores lexicais, fato que comprometeu a leitura e, consequentemente, dificultou a compreensão e a interpretação dos textos lidos.

A dificuldade referenciada no parágrafo anterior foi percebida quando uma média de 70% alunos não realizaram prosodicamente os marcadores presentes no texto pela falta de conhecimento da sua funcionalidade em relação às intenções discursivas pretendidas. Ficou também evidente a falta de conhecimento dos alunos quanto à flexibilidade funcional dos referidos marcadores.

A fim de evidenciar os propósitos das escolhas discursivas presentes no texto lido, realizamos uma roda de conversa sobre as atividades propostas nas páginas 206 e 207 do livro didático (cf. apêndice 6), do ponto de vista da contextualização e comandos destas atividades, considerando a presença de marcadores prosódicos nas referidas atividades enquanto facilitadores da compreensão e interpretação dos comandos.

Ao longo das atividades da oficina 2, em diversos momentos, os questionamentos dos alunos suscitaram explanações mais detalhadas acerca da funcionalidade dos sinais de pontuação, evidenciando a flexibilidade dos seus usos e funções.

Para estimular a curiosidade e motivar os alunos para o encontro seguinte, lançamos um desafio para os alunos, relacionado ao título do capítulo do livro didático em estudo, “Mais louco é quem me diz...”, propondo que eles pesquisassem uma música que traz este trecho em sua letra e explicar a inter-relação entre a letra da música e o texto lido.

Ao final da oficina os alunos avaliaram oralmente as atividades realizadas e foi muito gratificante ouvir depoimentos de que eles não imaginavam o quanto a

observação *dessas marcas* pudessem *ajudar* na compreensão dos textos e nas questões propostas em sala de aula.

2.3.6.3. Oficina 3 – "Aprender a ler Matemática"

Objetivos
⇒ Refletir sobre a funcionalidade dos marcadores prosódicos gráficos e lexicais presentes nos textos teóricos e enunciados de questões propostas no Capítulo 4, do livro didático de Matemática; ⇒ Participar de situações de leitura/escuta, produção oral e escrita de texto relacionadas a conteúdos matemáticos; ⇒ Interpretar frases e expressões próprias da linguagem matemática em textos de enunciados de problemas; ⇒ Explorar o texto do problema para levantar e identificar informações – palavras, expressões, números – que ajudem a construir estratégias de solução; ⇒ Desenvolver a capacidade de leitura e de análise de enunciado de problemas, assim como o pensamento lógico matemático, com base em uma concepção de linguagem dialógica, em que o sujeito atribui significado na interação com os interlocutores e no contexto ou na situação em que estão inseridos; ⇒ Verificar como a leitura pode auxiliar os alunos na busca de caminhos e procedimentos para solucionar os problemas sozinhos.
Procedimentos
⇒ Exposição dos objetivos da oficina; ⇒ Conversa com os estudantes sobre seus conhecimentos e compreensões em relação a identificar um texto como um enunciado de problema, com base em suas características e finalidades; ⇒ Agrupamento dos alunos em duplas para realização da atividade 1 (cf. apêndice 7); ⇒ Correção e reflexão sobre a atividade 1; ⇒ Realização da atividade 2, em duplas, correção e comentários sobre a atividade 2 (cf. apêndice 7); ⇒ Realização da atividade 3 (cf. apêndice 7), em duplas, seguida de correção e conversa participada sobre a atividade; ⇒ Leitura guiada, observando os marcadores prosódicos, dos textos e questões propostas no Capítulo 11, página 268 a 270, do livro didático (cf. apêndice 7); ⇒ Avaliação oral da oficina pelos alunos, considerando as atividades realizadas.
Recursos

- ⇒ Atividades impressas;
- ⇒ Livro didático de Matemática (SILVEIRA, Ênio. Matemática: compreensão e prática. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2015. 9º ano);
- ⇒ Recursos multimídia (notebook, Datashow, caixa de som).

A oficina 3, “Aprender a Ler Matemática”, também foi desenvolvida a partir da leitura dos textos de gêneros específicos da Matemática apresentados em um dos capítulos do livro didático utilizado em sala de aula, sob o prisma da observação e uso dos marcadores prosódicos para melhor compreensão dos referidos textos e proposições de atividades presentes no livro didático.

Demos início à terceira oficina retomando o desafio proposto na oficina anterior. Apenas dois alunos responderam ao desafio e levaram a letra da música “Balada do louco”, de Ney Matogrosso, e explicaram de maneira lógica e pertinente a relação entre a música e o texto lido nas atividades da oficina anterior. Exibimos um videoclipe da música (cf. CD anexo) e estes alunos receberam um brinde pelo cumprimento do desafio.

Na sequência, apresentamos a terceira oficina, “Aprender a Ler Matemática”, que teve como objetivos principais refletir sobre a funcionalidade dos marcadores prosódicos gráficos e lexicais presentes nos textos teóricos e enunciados de questões propostas no Capítulo 4, do livro didático de Matemática (cf. anexo 7), participar de situações de leitura/escuta, produção oral e escrita de textos relacionados a conteúdos matemáticos, interpretar frases e expressões próprias da linguagem matemática em textos de enunciados de problemas, explorar o texto do problema para levantar e identificar informações – palavras, expressões, números – que ajudem a construir estratégias de solução e desenvolver a capacidade de leitura e de análise de enunciado de problemas, assim como o pensamento lógico matemático, com base em uma concepção de linguagem dialógica, em que o sujeito atribui significado na interação com os interlocutores e no contexto ou na situação em que estão inseridos.

Realizamos uma conversa com os alunos sobre seus conhecimentos e compreensões em relação a identificar um texto como um enunciado de problema, com base em suas características e finalidades e em seguida dividimos o grupo em duplas para realização da atividade 1 (cf. apêndice 7). Apenas uma dupla conseguiu perceber que os dados apresentados no enunciado da questão proposta não “fazia sentido” e não permitia a resolução da questão. As demais duplas responderam a

questão erroneamente, atentando exclusivamente para os números que apareceram no enunciado do problema.

Feita a correção e comentários acerca da atividade 1, propusemos a realização da atividade 2 (cf. apêndice 7) que permitiu ler e interpretar frases e expressões próprias da linguagem matemática em textos de enunciados de problemas. Os alunos conseguiram identificar de maneira satisfatória os marcadores prosódicos gráficos e lexicais que permitiram identificar os enunciados de problemas.

A atividade 3 (cf. apêndice 7) foi realizada como o intuito de explorar o texto do problema para levantar e identificar informações – palavras, expressões, números – que ajudem a construir estratégias de solução e desenvolver a capacidade de leitura e de análise de enunciado de problemas, assim como o pensamento lógico matemático.

As atividades 1, 2 e 3 foram de grande importância por prepararem os alunos para a realização da atividade 4, uma leitura guiada, observando os marcadores prosódicos, dos textos e questões propostas no Capítulo 11, página 268 a 270, do livro didático (cf. apêndice 7).

Ao longo da leitura, foi possível refletir sobre a funcionalidade dos marcadores prosódicos gráficos e lexicais presentes nos textos teóricos e enunciados de questões propostas no capítulo em estudo. Os alunos conseguiram perceber a importância de ler outros gêneros apresentados no capítulo (imagens, cartazes publicitários, entre outros) para favorecer a compreensão dos textos e problemas matemáticos, a compreensão, interpretação e a busca de estratégias para resolução dos mesmos.

Ao final da oficina, quando solicitada a avaliação oral das atividades desenvolvidas na oficina, os alunos demonstraram satisfação por experimentarem uma nova maneira de ler os textos matemáticos, tornando mais fácil a aquisição de novos conhecimentos.

2.3.6.4. Oficina 4 – “Aprender a ler História”

Na sequência da intervenção didática, realizamos a quarta oficina que teve como propósito refletir sobre a funcionalidade dos marcadores prosódicos gráficos e lexicais presentes nos textos teóricos e enunciados de questões propostas no Capítulo 11, do livro didático de História (cf. apêndice 8) e evidenciar a importância

dos marcadores prosódicos gráficos e lexicais para melhor compreensão e interpretação dos textos e enunciados das atividades propostas.

A oficina 4, “Aprender a Ler História”, promoveu uma observação atenta quanto ao uso dos marcadores prosódicos gráficos e lexicais nos textos utilizados como suporte teórico e atividades propostas em um dos capítulos do livro didático de História e a importância destes marcadores para a compreensão e interpretação a partir dos textos lidos e das atividades propostas no capítulo.

Objetivos
⇒ Refletir sobre a funcionalidade dos marcadores prosódicos gráficos e lexicais presentes nos textos teóricos e enunciados de questões propostas no Capítulo 11, do livro didático de História; ⇒ Realizar leituras orais dos textos e enunciados do referido capítulo, observando os marcadores prosódicos; ⇒ Interpretar textos e enunciados de atividades propostas no capítulo em estudo; ⇒ Evidenciar a importância dos marcadores prosódicos gráficos e lexicais para melhor compreensão e interpretação dos textos e enunciados das atividades propostas.
Procedimentos
⇒ Apresentação dos objetivos da oficina; ⇒ Audição da música “Pra não dizer que não falei das flores”, de Geraldo Vandré (CD em anexo); ⇒ Aplicação da Atividade 1(cf. apêndice 8) com a análise e interpretação da letra da música ouvida, considerando os marcadores prosódicos gráficos e lexicais para a compreensão e interpretação do referido texto; ⇒ Leitura guiada do Capítulo 11, páginas 268 a 274 do livro didático de história (cf. apêndice 8), explorando a leitura da multimodalidade de gêneros presentes no capítulo em estudo (charges, cartazes de campanhas publicitárias, páginas de jornal, linha do tempo, etc.) a partir da observância dos marcadores prosódicos gráficos e lexicais em cada um deles; ⇒ Leitura silenciosa e oral do texto **Os “porões” da ditadura**, página 274 do livro didático (cf. apêndice 8), observando a funcionalidade dos marcadores prosódicos na compreensão e interpretação do referido texto; ⇒ Exposição participada sobre a importância da leitura de imagens e das marcas próprias deste gênero para a compreensão dos textos lidos no capítulo em estudo; ⇒ Avaliação oral da oficina pelos alunos, considerando as atividades realizadas.

Recursos
⇒ Atividades impressas; ⇒ Livro didático de História (PELEGRINI, Marco; DIAS, Adriana; GRINBERG, Keila. Vontade de Saber História. 3. ed. São Paulo: FTD, 2015. 9º ano); ⇒ Recursos multimídia (notebook, Datashow, caixa de som).

Considerando que toda atividade de leitura requer um planejamento, uma preparação que envolva a seleção de estratégias por parte do professor, seja qual for a disciplina, demos início à oficina apresentando aos alunos a letra da música “Pra não dizer que não falei das flores” (cf. apêndice 8), de Geraldo Vandré, com o intuito de sensibilizar os alunos para a temática a ser abordada no capítulo em estudo no livro didático. Primeiramente os alunos realizaram uma leitura atenta e silenciosa da letra da música e em seguida assistiram um videoclipe (cf. CD em anexo) com a audição da referida música acompanhada da exibição de imagens que remetem ao tema abordado.

Na sequência, o grupo foi dividido em duplas para discutir e responder as questões propostas na atividade 1 (cf. apêndice 8), já fazendo uma ponte com a leitura do capítulo 11 do livro didático de História, “A ditadura militar no Brasil”, relacionando a música analisada às imagens de abertura do referido capítulo. Nesta atividade os alunos elencaram marcas presentes nos textos e imagens analisados que permitiram identificar a temática abordada.

Realizada a sensibilização e estando a turma envolvida na temática em estudo, iniciamos uma leitura guiada do Capítulo 11, páginas 268 a 273 do livro didático de história (cf. apêndice 8), explorando a leitura da multimodalidade de gêneros presentes no capítulo em estudo (charges, cartazes de campanhas publicitárias, páginas de jornal, linha do tempo, etc.) a partir da observância dos marcadores prosódicos gráficos e lexicais em cada um deles.

Esta atividade mostrou-se muito relevante por permitir aos alunos a percepção de que a leitura permeia todas as disciplinas, inclusive com a inserção de gêneros textuais diversificados nos capítulos de todos os livros didáticos, e que a sua realização proficiente favorece a compreensão dos textos lidos e a aquisição de novos conhecimentos.

Dando prosseguimento e já quase finalizando a oficina, os alunos realizaram uma leitura silenciosa e em seguida oral do texto **Os "porões" da ditadura**, página 274 do livro didático (cf. apêndice 8), observando a funcionalidade dos marcadores prosódicos na compreensão e interpretação do referido texto. Através de uma exposição participada, dicutimos sobre a importância da leitura de imagens e das marcas próprias deste gênero para a compreensão dos textos lidos no capítulo em estudo.

Concluidas as atividades programadas, os alunos avaliaram oralmente a quarta oficina. Neste momento, os alunos expressaram suas opiniões, destacaram o quanto estava sendo importante para eles "ler de outro jeito"[9] os textos em sala de aula, especialmente nas aulas de outras disciplinas. Segundo os alunos, era como se eles estivessem "estudando Português em História". Curioso notar que, mesmo nas aulas de Língua Portuguesa, a diferença do "novo jeito de ler" também se fez notar.

2.3.6.5. Oficina 5 – "Aprender a ler Ciências"

Finalmente, a oficina 5, "Aprender a Ler Ciências", promoveu atividades de leitura e interpretação dos textos e questões propostas em um dos capítulos do livro didático de Ciências, a partir da observação e realização dos marcadores prosódicos presentes nestes textos e questões.

Esta oficina foi elaborada com o objetivo de evidenciar a importância dos marcadores prosódicos gráficos e lexicais para melhor compreensão e interpretação de textos e enunciados de atividades propostas no Capítulo 27 do livro didático de Ciências (cf. apêndice 9).

Objetivos
⇒ Refletir sobre a funcionalidade dos marcadores prosódicos gráficos e lexicais presentes no texto e enunciados de questões propostas no Capítulo 27 do livro didático de Ciências; ⇒ Realizar leituras orais de textos e enunciados do referido capítulo, observando os marcadores prosódicos;

[9] Os depoimentos dos alunos evidenciaram que a prática recorrente de leitura nas demais disciplinas, excetuando-se a Língua Portuguesa, é a leitura silenciosa pelos alunos, seguida da realização das atividades propostas no livro didático. Segundo estes mesmos depoimentos, os demais textos de gêneros diversos utilizados como suporte para a compreensão do conteúdo em estudo não são explorados pelos professores, ficando a critério de cada aluno a (não) observação e leituras destes textos.

⇒ Interpretar textos e enunciados de atividades propostas no capítulo em estudo; ⇒ Evidenciar a importância dos marcadores prosódicos gráficos e lexicais para melhor compreensão e interpretação dos textos e enunciados das atividades propostas.
Procedimentos
⇒ Apresentação dos objetivos da oficina; ⇒ Leitura e socialização do texto “O testamento”, atividade 1 e realização das atividades 2 e 3 (cf. apêndice 9), mostrando de forma lúdica a importância de se saber pontuar bem e corretamente para expressarmos o que queremos comunicar; ⇒ Exibição de um vídeo (CD em anexo) com a reportagem “Lixo transformado em energia”, exibida no Bom dia Brasil, Rede Globo de Televisão, em 20.03.17, para contextualização do tema; ⇒ Conversa informal sobre o vídeo e sua relação com o texto “Fontes de Energia”, no capítulo 27 – A energia no cotidiano – do livro didático de Ciências (cf. apêndice 9); ⇒ Leitura silenciosa do texto “Fontes de Energia” seguida de leitura oral; ⇒ Discussão (exposição participada) acerca da funcionalidade dos marcadores prosódicos presentes no texto lido; ⇒ Exploração dos enunciados de questões propostas nas atividades da página 300 do capítulo em estudo/análise no livro didático de Ciências (cf. apêndice 9), identificando informações – palavras, expressões e outros marcadores – que ajudem a construir estratégias de compreensão; ⇒ Avaliação oral da oficina pelos alunos, considerando as atividades realizadas.
Recursos
⇒ Atividades impressas; ⇒ Livro didático de Ciências (USBERCO, João; MARTINS, J. M.; SCHECHTMANN, E.; FERRER, L. C.; VELLOSO, H. M. Companhia das Ciências. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2015. 9º ano); ⇒ Recursos multimídia (notebook, Datashow, caixa de som).

Iniciamos a oficina relembrando de forma cômica a importância de se saber pontuar bem e corretamente para expressarmos o que queremos comunicar. Cumprimos este própósito através da leitura e socialização do texto “O testamento”, atividade 1 (cf. apêndice 9) e da crônica “Pneu furado”, de Luís Fernando Veríssimo, atividades 2 e 3 (cf. apêndice 9). Esta etapa de atividades deu-se de maneira bem dinâmica e descontraída.

Na sequência, fizemos a exibição de um vídeo (cf. CD em anexo) com a reportagem “Lixo transformado em energia”, exibida no Bom dia Brasil, Rede Globo de Televisão, em 20.03.17, para contextualização do tema a ser abordado, sensibilizando os alunos para as atividades subsequentes e mobilizando conhecimentos prévios acerca da temática em questão.

Após uma conversa informal sobre o vídeo exibido, estabelecemos uma conexão com o texto “Fontes de Energia”, no capítulo 27 – A energia no cotidiano – do livro didático de Ciências (cf. apêndice 9).

Solicitamos que os alunos fizessem uma leitura silenciosa no texto supracitado, atentando para as legendas de imagens, fontes (tipos de letra) diferenciadas ao longo do texto e demais marcas que acrescentassem informações ao texto.

Socializamos as marcas observadas e destacadas no texto pelos alunos e realizamos uma exposição participada quanto às possíveis intenções e interpretações pretendidas com o uso destas marcas.

Dando prosseguimento, exploramos os enunciados das questões propostas nas atividades das páginas 300 e 301 do capítulo em estudo/análise no livro didático, identificando informações – palavras, expressões e outros marcadores – que ajudassem a desenvolver estratégias de compreensão e interpretação.

Todas as atividades fluíram de maneira satisfatória e produtiva, os alunos demonstraram compreensão em relação às marcas e pistas que o texto escrito fornece para a realização de uma leitura proficiente, que promova compreensão, que permita construir sentidos e que oportunize novas aprendizagens em todas as áreas de conhecimento.

Nesta última oficina, os alunos avaliaram oralmente as atividades realizadas salientando a importância das discussões e das estratégias de leitura desenvolvidas e finalizamos a intervenção com uma confraternização festiva.

Uma consideração importante a fazer é a de que os capítulos dos livros didáticos que foram trabalhados nas oficinas 2 a 4 foram determinados conforme o planejamento do professor de cada disciplina quando da aplicação das oficinas.

A partir do “Aprender a Ler”, os alunos serão capazes de ler com proficiência os gêneros próprios de cada disciplina nos livros didáticos de Língua Portuguesa, Matemática, História e Ciências, a partir da observância dos marcadores prosódicos gráficos e lexicais presentes nestes gêneros, contribuindo assim para um melhor desempenho nestas disciplinas com o exercício proficiente do “Ler para Aprender”.

2.4. Pós-teste

Finalizando a intervenção didática, realizamos a terceira etapa que se consistiu na reaplicação das atividades de pré-teste (cf. apêndices 1, 2, 3 e 4), agora em caráter de pós-teste, com o objetivo de coletar dados que permitissem a observação dos efeitos da aplicação das oficinas aos alunos do grupo teste.

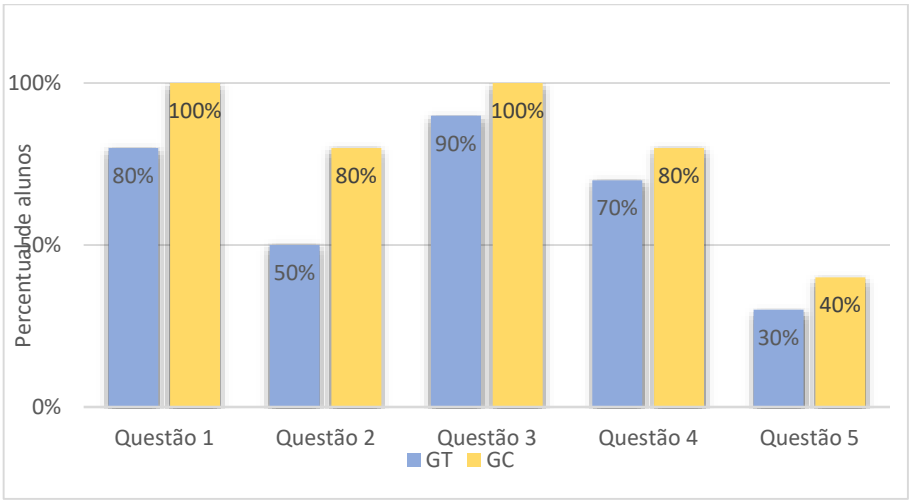
3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados coletados nas etapas da interveção foram registrados e analisados comparativamente, com o objetivo de observar os efeitos do estudo sistematizado desenvolvido nas oficinas em relação ao conhecimento e uso dos marcadores prosódicos gráficos e lexicais na compreensão dos textos lidos como suporte teórico nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática, História e Ciências.

3.1. Resultados obtidos no pré-teste aplicado aos alunos

A primeira tarefa do pré-teste, composta por 5 questões de interpretação textual com múltipla escolha, teve a questão 1 com texto versando sobre temática da área de História, questão 2 com texto da área de Ciências, questões 3 e 4 com texto da área de Língua Portuguesa e a questão 4 com texto da área de Matemática (cf. apêndice 1), apresentou resultados conforme ilustrado nos gráficos a seguir.

Gráfico 2 - Porcentagem de alunos do GT e do GC que acertaram a resposta da Tarefa 1 – Leram e interpretaram textos corretamente



Fonte: Elaboração própria

Os dados obtidos com a tarefa de interpretação textual dispostos no gráfico 2 revelaram percentual de acertos mais elevado, tanto no GT quanto no GC, nas 4 primeiras questões, relacionadas respectivamente aos conteúdos de Língua Portuguesa, História e Ciências.

Entretanto, na questão 5, relacionada ao conteúdo de matemática, ambos os grupos envolvidos no pré-teste apresentaram percentual de acertos abaixo de 50%, embora a referida questão não apresentasse em seu comando termos técnicos da área de matemática.

Uma hipótese de justificativa para o baixo percentual de acertos desta questão é o fato de sua resolução envolver cálculos e raciocínio lógico, conteúdo específico da disciplina de matemática, fato que não permite atribuir o baixo percentual de acerto somente à falta de compreensão e interpretação do comando da questão.

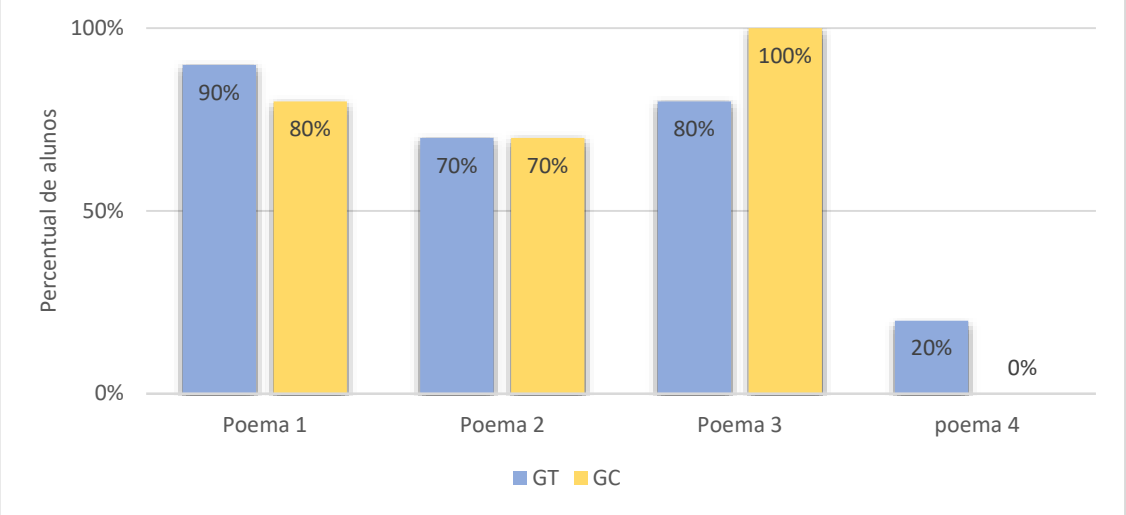
Outro dado importante a ser considerado nessa atividade é que, em todas as questões propostas, o GC obteve resultado superior ao do GT. Vale salientar que este dado pode estar relacionado ao tempo médio de realização da referida atividade. Enquanto o GC concluiu essa atividade em uma média de 40 minutos, o GT concluiu a mesma atividade em um tempo médio de 20 minutos, tempo insuficiente para uma leitura atenta e eficiente dos textos a serem interpretados em cada uma das questões propostas.

É pertinente ainda ressaltar, nessa atividade de leitura e interpretação textual, que o elevado percentual de acertos apontado no gráfico 2 pode ser atribuído ao baixo grau de dificuldade das questões propostas. No decorrer da atividade, foi possível constatar que estas questões exigiam competências e habilidades esperadas para alunos do 6º Ano do Ensino Fundamental.

A constatação supracitada pode ser comprovada na tarefa 4 (cf. gráfico 8), quando 100% dos alunos avaliaram a tarefa 1 como sendo a tarefa mais fácil dentre as 4 tarefas propostas na atividade 1 (cf. apêndice 1).

A segunda tarefa de leitura e interpretação textual, foi composta por quatro poemas idênticos quanto às palavras empregadas e sua disposição, diferenciando-se apenas pelos marcadores prosódicos gráficos empregados em cada um deles e nos efeitos de sentido provocados pelas diferentes escolhas dos referidos marcadores. Assim, para essa tarefa obtivemos os resultados conforme o gráfico que se segue.

Gráfico 3 - Porcentagem de alunos do GT e do GC que acertaram a resposta da Tarefa 2 – Leram e interpretaram textos corretamente



Fonte: Elaboração própria

Os resultados obtidos com a tarefa 2, sistematizados no gráfico 3, reforçam o nível satisfatório de interpretação textual obtido com a tarefa 1. Porém, chama a atenção, nessa tarefa, o baixo percentual de acerto em relação ao poema 4.

Observamos que, no poema 1, há apenas a utilização de ponto final e vírgulas; nos poemas 2 e 3 há uma alternância no uso de pontos finais, vírgulas, exclamações e interrogações; já o poema 4 apresenta apenas a utilização de vírgulas e pontos de interrogação (cf. apêndice 1).

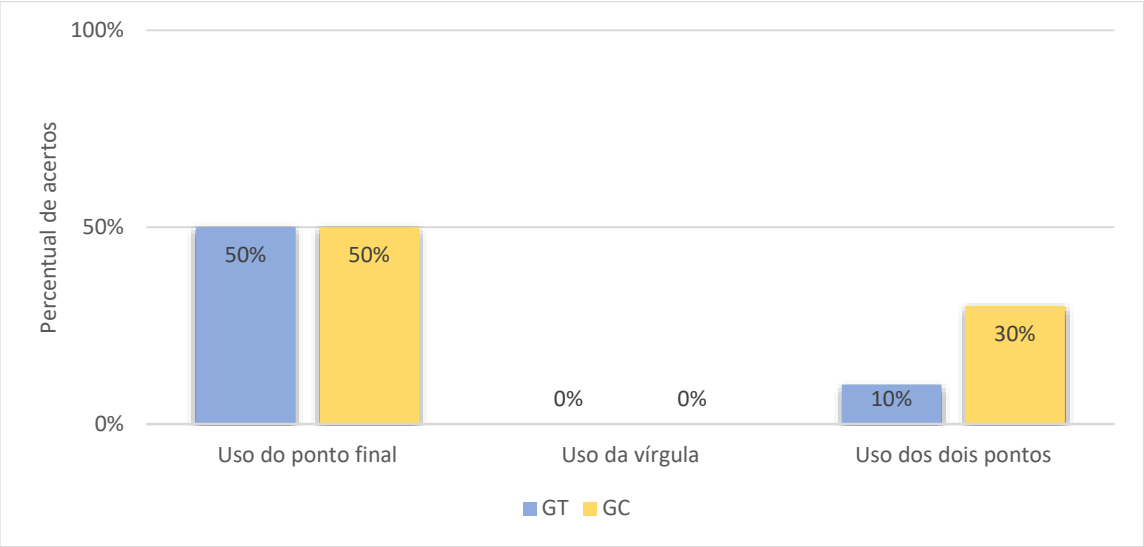
Percebemos assim que há, por parte dos alunos tanto do GT quanto do GC, uma dificuldade no poema 4 em relação a uma das habilidades de leitura avaliadas pela Prova Brasil, o entendimento das relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido, em especial no que se refere ao Descritor 14 - Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.

Uma das estratégias para exercitar essa habilidade com as crianças é orientá-las a analisar a função dos sinais de pontuação num texto. Estudar o uso deles em variados contextos, mostrando as nuances de significação que pode apresentar um mesmo sinal. É fundamental que elas percebam como a pontuação pode ser significativa para o sentido do texto.

Na sequência do pré-teste, na tarefa 3, composta por um texto escrito em forma de poema, versando sobre uma temática da área de ciências, apresentado aos alunos sem pontuação, fora solicitado que pontuassem o referido texto conforme leitura do mesmo em áudio apresentado. Os sinais de pontuação a serem utilizados pelos

alunos seriam o ponto final, dois pontos e a vírgula. Realizada a tarefa, obteve-se o seguinte resultado:

Gráfico 4 - Porcentagem de alunos do GT e do GC que acertaram a resposta da Tarefa 3 – Empregaram adequadamente o ponto final, a vírgula e os dois pontos



Fonte: Elaboração própria

Analisando os dados do gráfico 4, percebe-se uma grande deficiência dos alunos dos dois grupos avaliados em relação ao emprego do ponto final, da vírgula e dos dois pontos.

Ambos os grupos tiveram melhor desempenho no emprego do ponto final, embora em nível ainda insatisfatório. Acreditamos que esse melhor desempenho deve-se a outras “pistas” presentes no texto quanto ao emprego deste sinal de pontuação, a exemplo da inicial maiúscula nas orações seguintes ao ponto final.

Quanto ao emprego da vírgula, os dois grupos foram unânimes ao demonstrar desempenho totalmente insatisfatório. Verificamos o uso excessivo e indiscriminado de vírgulas ao longo do texto, em pontos onde não se fazia necessário o seu emprego, bem como a ausência de vírgulas em trechos onde este sinal gráfico seria indispensável.

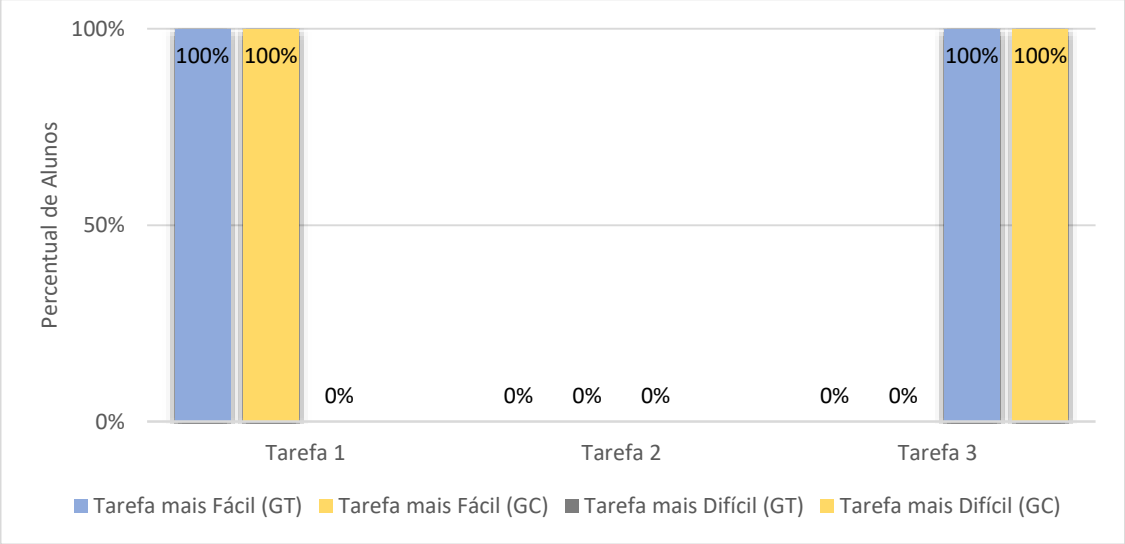
Cabe salientar que, entre os sinais de pontuação, a vírgula tem sido tema de muitas pesquisas, inclusive no âmbito do Profletras, dada a complexidade e diversidade de seus usos e funções no texto escrito, a exemplo de Oliveira (2015, p. 118) que descreve a realização de uma oficina intitulada “Uma vírgula: muitas possibilidades”, na qual desenvolveu atividades no intuito de promover o estudo de alguns casos de emprego da vírgula, a reflexão sobre a relação entre uso/não uso da

vírgula e a compreensão e interpretação de um enunciado, a identificação e correção de alguns usos inadequados da vírgula e a realização de leitura oral de textos, com ênfase nas pausas e/ou entonações sugeridas pelo uso da vírgula.

Feitas estas considerações e finalizando a primeira etapa do pré-teste dos alunos, foi realizada a tarefa 4 que constituiu-se de uma enquete simples, através da qual os alunos foram questionados acerca do grau de dificuldade das tarefas 1, 2 e 3 realizadas por eles na etapa de pré-teste supracitada. Na enquete os alunos deveriam apontar qual atividade eles julgaram mais fácil e qual atividade eles julgaram mais difícil de ser realizada.

Assim, o resultado foi o seguinte, conforme gráfico 5,

Gráfico 5 - Porcentagem de alunos do GT e do GC que avaliaram as tarefas 1, 2 e 3 como sendo a mais fácil e a mais difícil de realizar



Fonte: Elaboração própria

O resultado da enquete, ilustrado no gráfico 5, justifica o melhor desempenho dos alunos do GT e GC na tarefa 1 se comparado ao baixo desempenho na tarefa 3 (cf. gráficos 5 e 7). Ambos os grupos foram unânimes em julgar a tarefa 1 como sendo a mais fácil e a tarefa 3 a mais difícil. Já a tarefa 2 não fora classificada nem como a mais fácil, nem como a mais difícil pelo GT e pelo GT, o que permite inferir que a mesma apresentou grau intermediário de dificuldade na sua execução.

Concluídas as quatro tarefas da Atividade 1, os alunos sorteados para compor o GT e o GC foram levados para fazer um passeio/visitação nos estúdios de uma emissora de rádio local onde, durante a visitação, os 10 (dez) alunos do GT e os 10 (dez) alunos do GC foram convidados a gravar um áudio com a leitura de 4 textos, os

quais foram utilizados para atividades de interpretação textual na Tarefa 1 do Pré-teste.

Esta atividade teve como foco principal observar a (não) realização dos marcadores prosódicos na leitura em voz alta, bem como verificar a proficiência em leitura dos referidos alunos.

Foi uma atividade bastante interessante na medida em que proporcionou aos alunos a observação da importância e utilidade de uma leitura eficiente numa situação real de uso – presenciaram parte de um programa de rádio ao vivo – e experimentaram a gravação da leitura de textos em um estúdio.

A atividade transcorreu conforme o planejado, sem contratempos ou imprevistos. Cada aluno levou em média 7 minutos para concluir a gravação dos 4 textos propostos para leitura.

Na sequência, para os fins a que se propõe este trabalho, também observamos o desempenho dos alunos na leitura em voz alta (prosódia explícita) em relação à leitura expressiva dos textos propostos. Para tanto, foram considerados os seguintes níveis de desempenho:

Quadro 2 - Níveis de Desempenho na Leitura em Voz Alta

Desesempenho Satisfatório – neste nível, o aluno lê com fluência e realiza com expressividade os elementos prosódicos.
Desempenho Insatisfatório – neste nível, o aluno lê com dificuldade, sem expressividade, com alguns erros e omissões em relação aos elementos prosódicos.

Fonte: Elaboração própria

Acreditamos que a fluência leitora colabore decisivamente na compreensão do que se lê, ajudando o aluno a interpretar e a argumentar a favor de seu ponto de vista. Assim, trabalhar fluência leitora na escola é, portanto, um desafio proposto para ampliar a experiência dos alunos com os textos.

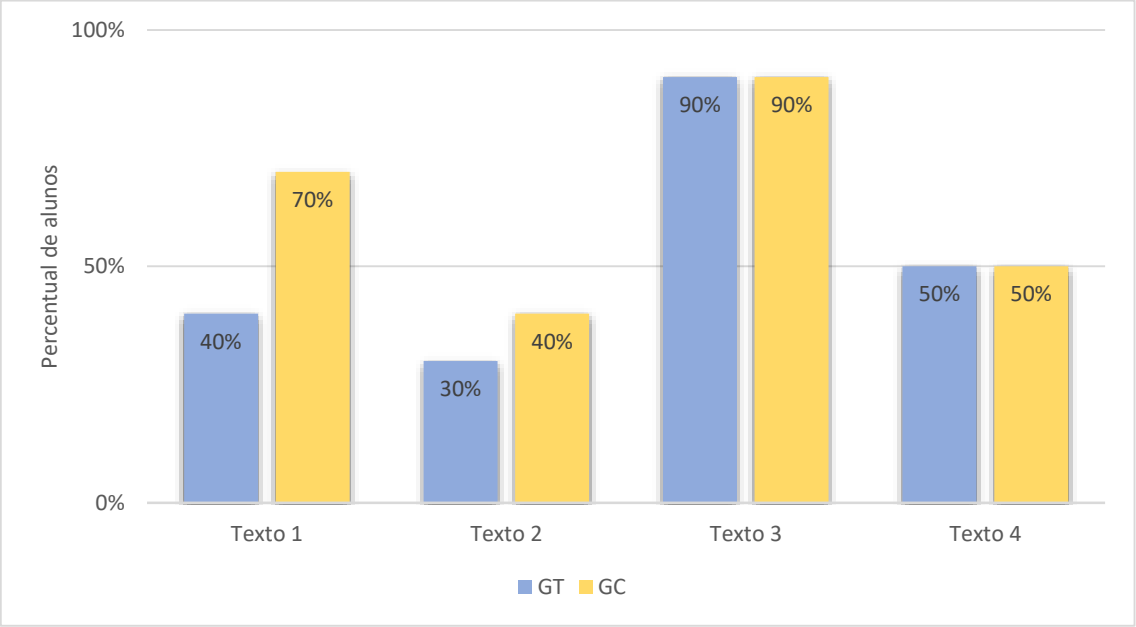
De acordo com Batista (2010, p. 14),

> "para que o aluno leia com fluência é fundamental que: possua um amplo domínio das relações entre grafemas e fonemas na ortografia do Português; automatize o processo de identificação de palavras (...); seja capaz de realizar uma leitura expressiva, que envolve uma adequada atenção aos elementos prosódicos, como entonação, ênfase, ritmo, apreensão de unidades sintáticas". (BATISTA, 2010, p. 14)

Assim, com essa atividade, foi possível observar pontos importantes em relação à fluência na prosódia explícita dos alunos pesquisados, considerando os dados de desempenho sistematizados no gráfico 6 a seguir.

Chama a atenção o fato de o desempenho demonstrado nessa atividade relacionada à fluência leitora ser coerente e compatível com os dados do gráfico 2 que ilustram o desempenho dos alunos na atividade de interpretação destes mesmos textos utilizados na leitura em voz alta (prosódia explícita), o que reforça a hipótese de que a realização prosódica textual interfere sobremaneira na compreensão e interpretação dos textos lidos.

Gráfico 6 - Porcentagem de alunos do GT e do GC que acertaram a resposta da Atividade 2 do Pré-teste – Realizaram marcadores prosódicos na leitura em voz alta



Fonte: Elaboração própria

Observamos que o GT e o GC obtiveram desempenho semelhante em relação à fluência na leitura dos textos 3 e 4 e que o GC obteve melhor desempenho que o GT na leitura dos textos 1 e 2.

É válido ressaltar o fato de os alunos terem demonstrado maior fluência na realização dos elementos prosódicos no texto 3, uma narrativa com a presença de um diálogo, com discurso direto. Os travessões, as vírgulas, dois pontos e interrogações presentes no texto foram realizados com expressividade por 90% dos alunos do GT e do GC e a leitura fluiu de maneira clara.

Uma possibilidade de justificativa para este fato é a de que, sendo o texto 3 um diálogo, com pontuação e forma de composição gráfica específica, próprias deste tipo

de texto, e que o diálogo consta na “relação” de conteúdos a serem trabalhados nas aulas de Língua Portuguesa desde o início do EF II, há um trabalho direcionado para o reconhecimento e realização dos recursos prosódicos do tipo de texto em questão, facilitando a leitura fluente.

Em contrapartida, observa-se apenas em menos de 50% dos alunos dos dois grupos de alunos pesquisados um desempenho satisfatório em relação à fluência na leitura dos textos 1 e 2. Estes textos trazem conteúdos específicos das disciplinas de História e Ciências, respectivamente.

Embora os textos 1 e 2 apresentem recursos prosódicos semelhantes aos do texto 3, esses não foram realizados com a mesma expressividade e fluência com que foram realizados no texto 3.

Chamou a atenção o modo de realizar o ponto de interrogação no texto 1, quando comparado à sua forma de realização no texto 3. No texto 1, o ponto de interrogação fora utilizado numa pergunta indireta, diferente do contexto usual dos diálogos, como no texto 3 que traz perguntas diretas, comumente iniciadas por pronomes interrogativos. Mais de 50% dos alunos do GT e do GC realizaram o ponto de interrogação no texto 1 como se fosse um ponto final, sem a devida entonação e expressividade.

Outra observação importante refere-se à realização da vírgula em seus diversos contextos de usos. Nos textos 1, 2 e 4 mais de 50% dos alunos do GT e do GC omitiram a realização de vírgulas presentes nos referidos textos, deixando a leitura confusa e sem expressividade.

Um último ponto relevante para este trabalho, observado nesta atividade, refere-se à realização dos dois pontos no texto 2. Mais de 60% dos alunos do GT e do GC omitiram a realização deste marcador prosódico. É possível que esta omissão justifique-se pelo fato de os dois pontos terem sido utilizados no meio do texto, para uma enumeração, situação diversa daquela utilizada no texto 3, por exemplo, onde os dois pontos foram utilizados no final de falas do narrador, precedendo as falas do discurso direto dos personagens.

Essa atividade permitiu concluir que há uma limitação nas aulas de Língua Portuguesa no que se refere ao estudo da funcionalidade e diversidade de usos dos elementos prosódicos, mais especificamente da vírgula, dos dois pontos e do ponto de interrogação, também nos textos trabalhados como suporte teórico nas demais

áreas de ensino, fortalecendo e justificando mais uma vez esta proposta de intervenção.

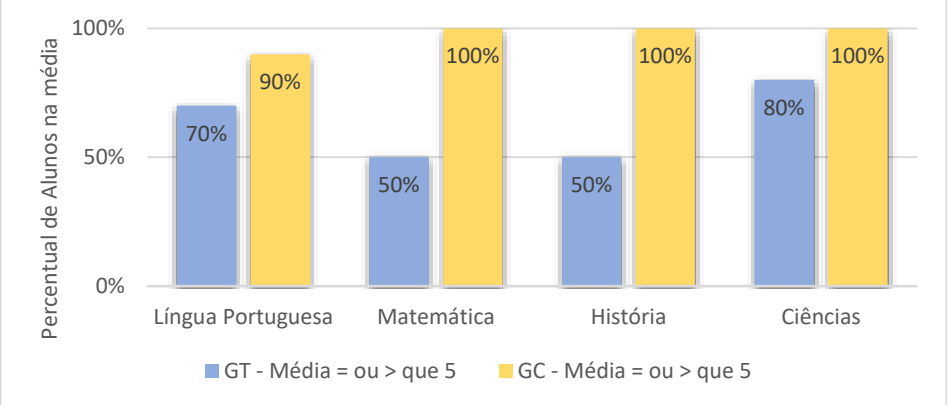
3.2. Resultados obtidos nos questionários aplicados aos professores

O primeiro questionário do pré-teste aplicado aos professores constituiu-se de seis itens a serem avaliados, sendo o item 1 referente à avaliação quantitativa dos alunos (notas/médias) referentes à 1ª Unidade letiva e os itens de 2 a 6 referentes à avaliação qualitativa dos alunos em relação ao desenvolvimento de atividades relacionadas à leitura, escrita e interpretação textual nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História e Ciências referentes ao mesmo período letivo (cf. apêndice 2). Este questionário teve como objetivo investigar, do ponto de vista dos professores, o grau de proficiência em leitura, compreensão e interpretação de textos e o nível de conhecimento em relação ao conhecimento/observância/uso dos marcadores prosódicos gráficos e lexicais nos textos lidos e atividades desenvolvidas nas áreas de ensino selecionadas para amostragem desta pesquisa.

A fim de manter a neutralidade e fidedignidade na avaliação feita pelos professores, esse questionário fora aplicado ao mesmo tempo em que os alunos respondiam a Atividade 1 do pré-teste, antes que fossem sorteados os nomes dos alunos para compor o GT e o GC.

O gráfico 7, a seguir, apresenta os resultados obtidos com o item 1 (avaliação quantitativa/notas) do questionário 1 e apontam para indicadores de extrema importância no contexto desta proposta de pesquisa e intervenção pedagógica.

Gráfico 7 - Porcentagem de alunos do GT e do GC que obtiveram média = ou > que cinco pontos na Avaliação Quantitativa (notas) na I Unidade Letiva



Fonte: Elaboração própria

Observamos, por um lado, que os alunos do GC apresentam rendimento quantitativo superior ao rendimento do GT nas quatro disciplinas pesquisadas, com uma média de 97,5% dos alunos com notas acima da média nas quatro disciplinas observadas.

Por outro lado, o GT tem um percentual médio de 75% dos alunos com média igual ou superior a 5,0 (cinco pontos) em Língua Portuguesa e Ciências, e apenas 50% dos alunos com notas dentro da média escolar em Matemática e História.

A princípio, não fora possível atribuir estes percentuais de rendimento quantitativo à hipótese de dificuldades relacionadas à proficiência em leitura e interpretação textual dos alunos pesquisados nas disciplinas em questão. Outros dados foram necessários para reforçar esta hipótese.

Assim, ainda no questionário 1 do pré-teste dos professores, os alunos pesquisados foram avaliados qualitativamente, conforme ilustrado no quadro que se segue.

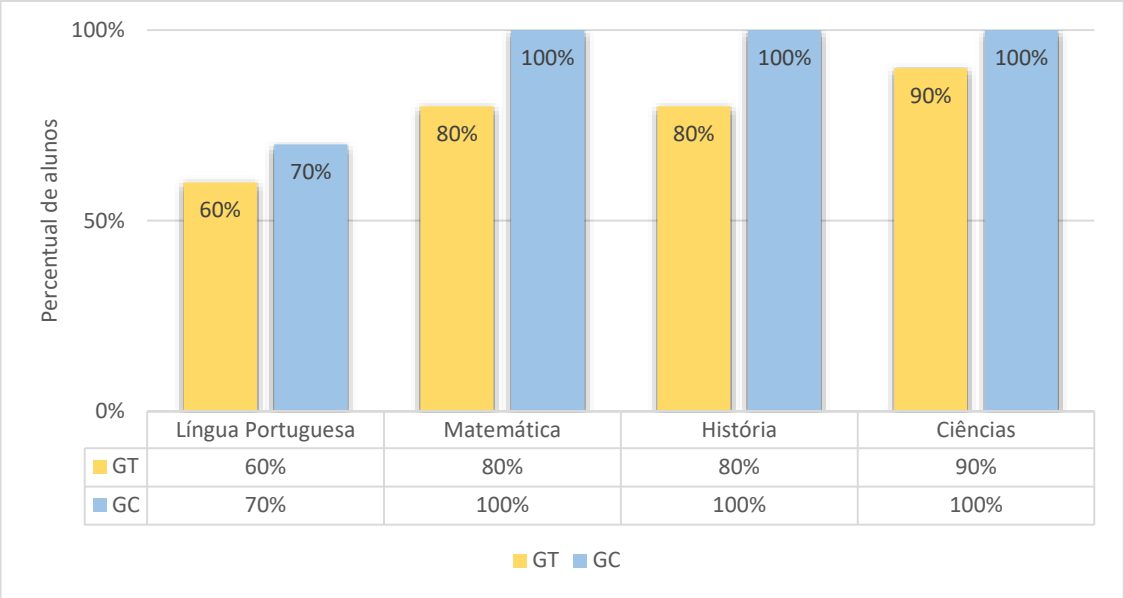
Quadro 3 - Itens 2 a 6 do questionário 1 aplicado aos professores

- Item 2 – Expressa-se oralmente?
- Item 3 – Redige textos?
- Item 4 – Realiza pesquisas?
- Item 5 – Compreende e assimila os conteúdos propostos?
- Item 6 – Interpreta textos e questões propostas?

Fonte: Elaboração própria

Para melhor avaliação dos professores quanto aos itens especificados no quadro 2, foram adotados os parâmetros S = Sim, AV = Às Vezes e AN = Ainda Não.

Gráfico 8 - Porcentagem de alunos do GT e do GC que se expressam oralmente em sala de aula, segundo avaliação dos professores entrevistados

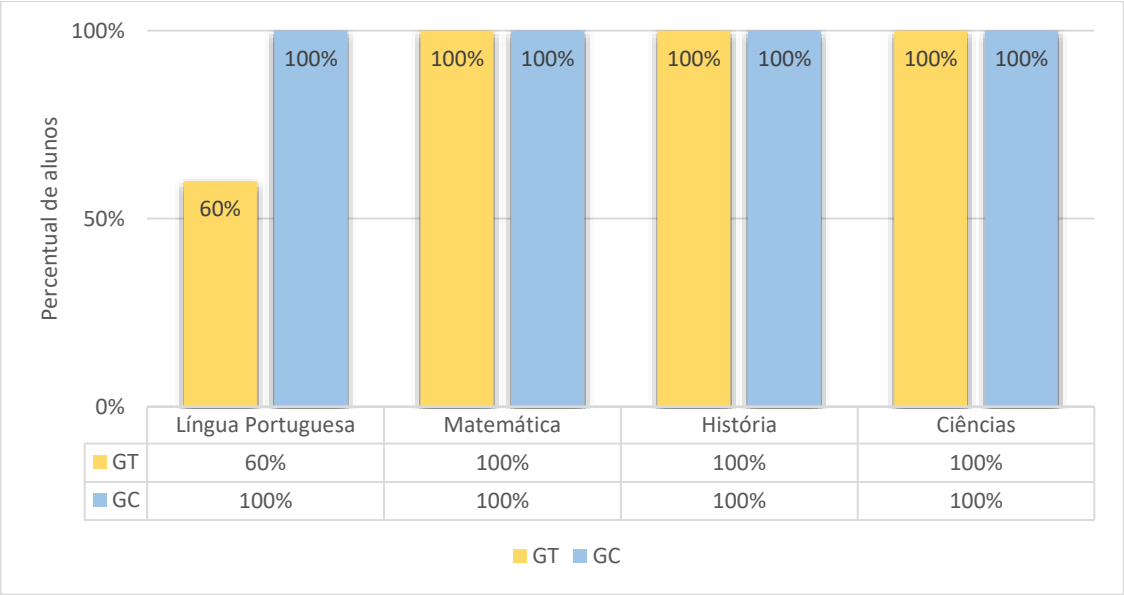


Fonte: Elaboração própria

Considerando os dados do gráfico 8, que demonstraram o desempenho, tanto do GT quanto do GC, em relação à expressão oral, constatamos que o GC tem melhor desempenho que o GT em todas as disciplinas pesquisadas.

Já no gráfico 9, a seguir, com dados relacionados à produção escrita, observamos que a totalidade do GC redige textos em todas as disciplinas pesquisadas. O mesmo ocorre com o GT, exceto na disciplina de Língua Portuguesa em que apenas 60% dos alunos redigem textos.

Gráfico 9 - Porcentagem de alunos do GT e do GC que redigem textos em sala de aula, na avaliação dos professores entrevistados



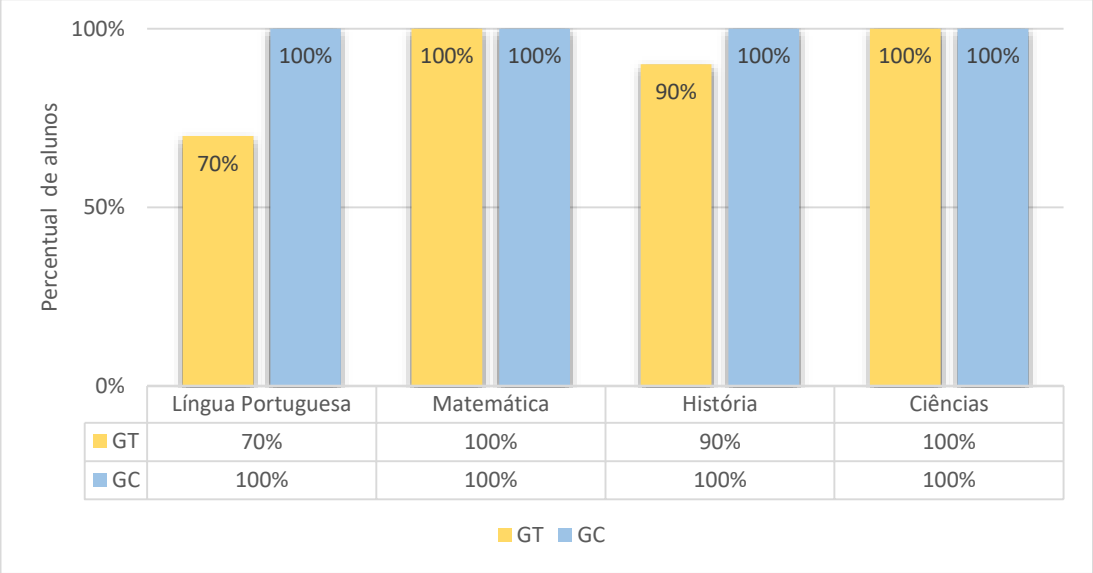
Fonte: Elaboração própria

Os dados revelam que há equivalência percentual, no que tange à oralidade e à escrita em sala de aula, tanto do GT e quanto do GC. Esta equivalência pode ser ratificada se considerada a afirmação de Fávero (1999, p. 11) de que “a fala influencia sobremaneira a escrita nos primeiros anos escolares, principalmente no que se refere à representação gráfica dos sons”.

Diante desta constatação, os próximos quatro itens avaliados associam a oralidade e a escrita ao grau de proficiência em leitura e interpretação textual.

O gráfico 10, apresentado a seguir, ilustra o desempenho dos alunos do GT e do GC quanto à realização de pesquisas, atividade bastante relacionada à leitura e a escrita.

Gráfico 10 - Porcentagem de alunos do GT e do GC que realizam pesquisas em sala de aula, na avaliação dos professores entrevistados



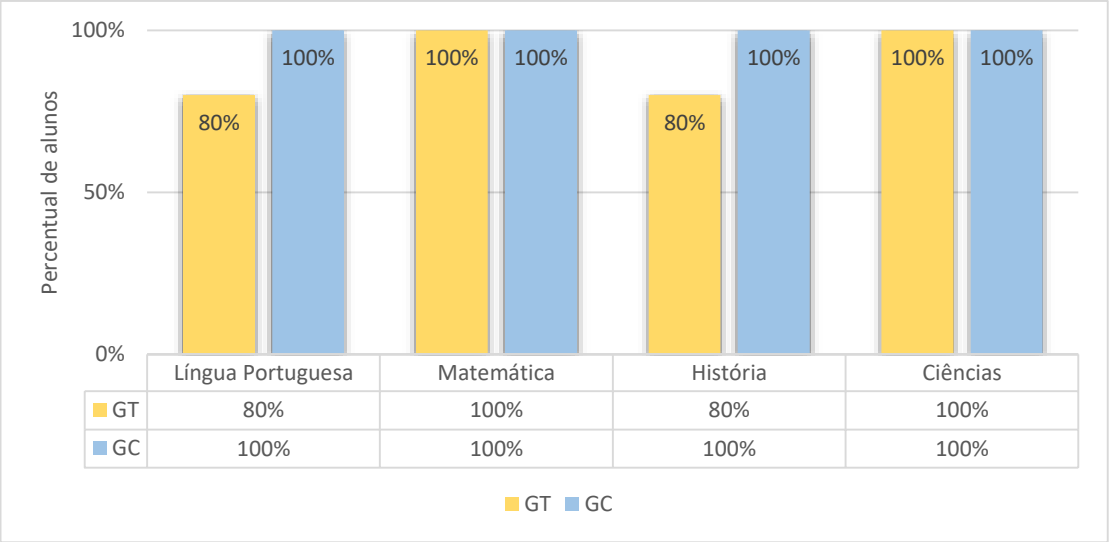
Fonte: Elaboração própria

O gráfico 10 evidencia que uma média de 90% dos alunos do GT e 100% do GC desenvolvem atividades de pesquisa em sala de aula.

Este dado mostra-se positivo, posto que a pesquisa em sala de aula pode ser uma grande aliada no processo ensino e aprendizagem no Ensino Fundamental, na medida em que se apresenta como uma oportunidade de construção de conhecimento que envolve leitura, reflexão, investigação, argumentação, formulação de hipóteses e pontos de vista em produções orais e escritas, a partir da interpretação e compreensão dos textos lidos.

Na sequência também foi avaliado o desempenho dos alunos do GT e do GC quanto à compreensão e assimilação dos conteúdos propostos nas disciplinas selecionadas para amostragem nesta proposta de pesquisa e intervenção, conforme ilustrado no gráfico 11.

Gráfico 11 - Porcentagem de alunos do GT e do GC que compreendem e assimilam os conteúdos propostos, na avaliação dos professores entrevistados

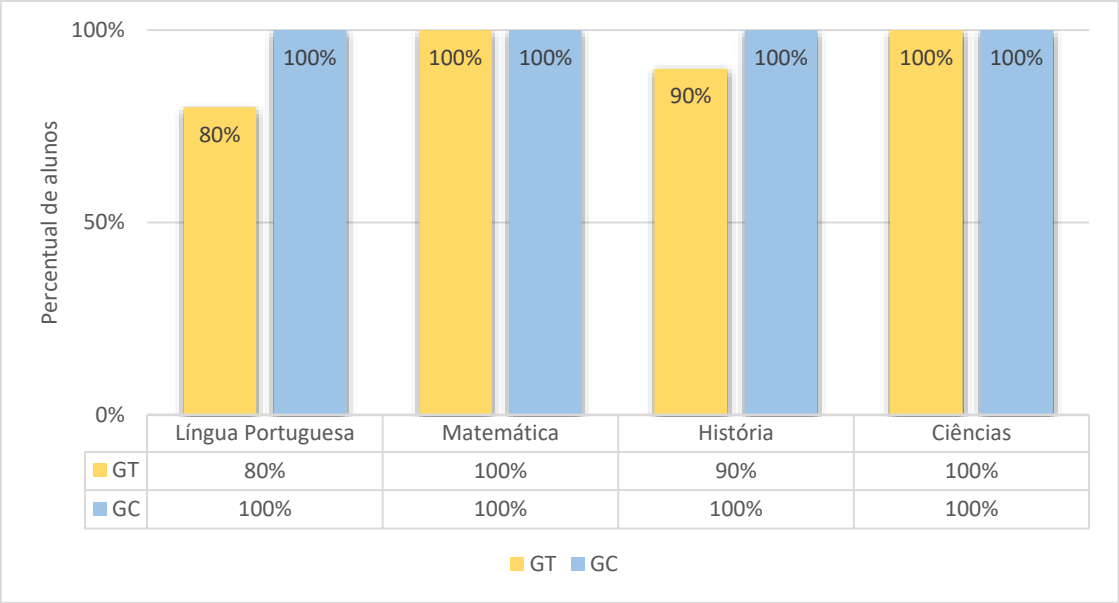


Fonte: Elaboração própria

O desempenho de ambos os grupos nesse item ratificam os resultados obtidos nos itens anteriores, visto que a totalidade dos alunos dos alunos do GC e uma média de 90% dos alunos do GT compreendem e assimilam os conteúdos trabalhados nas disciplinas pesquisadas.

Também o gráfico 12, que ilustra o desempenho dos alunos do GT e do GC quanto à interpretação de textos e questões propostas, leva a crer que os alunos de ambos os grupos não apresentam dificuldades em relação à leitura, compreensão e interpretação dos textos lidos, como observamos a seguir.

Gráfico 12 - Porcentagem de alunos do GT e do GC que interpretam textos e questões propostas, na avaliação dos professores entrevistados



Fonte: Elaboração própria

Embora os dados ilustrados nos gráficos 11 a 15 demonstrem resultados satisfatórios no que se refere à expressão oral e escrita, bem como em relação ao grau de proficiência em leitura e interpretação textual, há uma discrepância em relação aos dados levantados nas atividades do pré-teste aplicado aos alunos do GT e do GC, ilustrados nos gráficos 5 a 9, em relação aos mesmos aspectos.

Essa discrepância é ratificada ainda com os dados obtidos através do Questionário 2 do pré-teste, aplicado aos professores.

Depois de respondido o questionário 1, de avaliação quantitativa e qualitativa, foram sorteados os 10 alunos para compor o grupo teste e 10 alunos para compor o GC. O sorteio deu-se considerando o número de ordem de cada aluno no diário de classe. Os números foram escritos em pequenos pedaços de papel que foram dobrados, misturados e, em seguida, retirados aleatoriamente 10 deles em cada turma (matutino e vespertino).

Feito o sorteio para composição dos grupos de pesquisa (GT e GC), os professores receberam o questionário 2 (cf. apêndice 4) do pré-teste, agora já contendo a listagem dos alunos sorteados para amostragem.

O segundo questionário foi composto por cinco perguntas com respostas de múltipla escolha e teve como objetivo investigar o grau de proficiência em leitura e interpretação textual e o seu impacto no rendimento quantitativo e qualitativo dos alunos pesquisados, nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História e Ciências.

Para tanto, foram considerados níveis de proficiência em leitura e interpretação textual constantes do quadro 3.

Quadro 4 - Níveis de proficiência em leitura e interpretação textual

- Proficiente – Aprendizado esperado. Os alunos neste nível encontram-se preparados para seguir os estudos. Recomendam-se atividades de aprofundamento.
- Básico – Pouco aprendizado. Os alunos neste nível precisam melhorar. Recomendam-se atividades de reforço.
- Insuficiente – Quase nenhum aprendizado. Os alunos neste nível apresentam pouquíssimo aprendizado. É necessária a recuperação de conteúdos.

Fonte: Elaboração própria

Esses níveis de proficiência baseiam-se na concepção de leitura enquanto "uso e compreensão de textos escritos e como reflexão sobre os mesmos, com vistas a alcançar objetivos pessoais, desenvolver o conhecimento e potencial individuais, visando à participação plena na vida em sociedade" (PISA 2000, p. 29).

Feita esta observação, o quadro 4, a seguir, reproduz as perguntas que compõem o questionário 2 do pré-teste aplicado aos professores.

Quadro 5 - Perguntas que constituem o questionário 2 aplicado aos professores

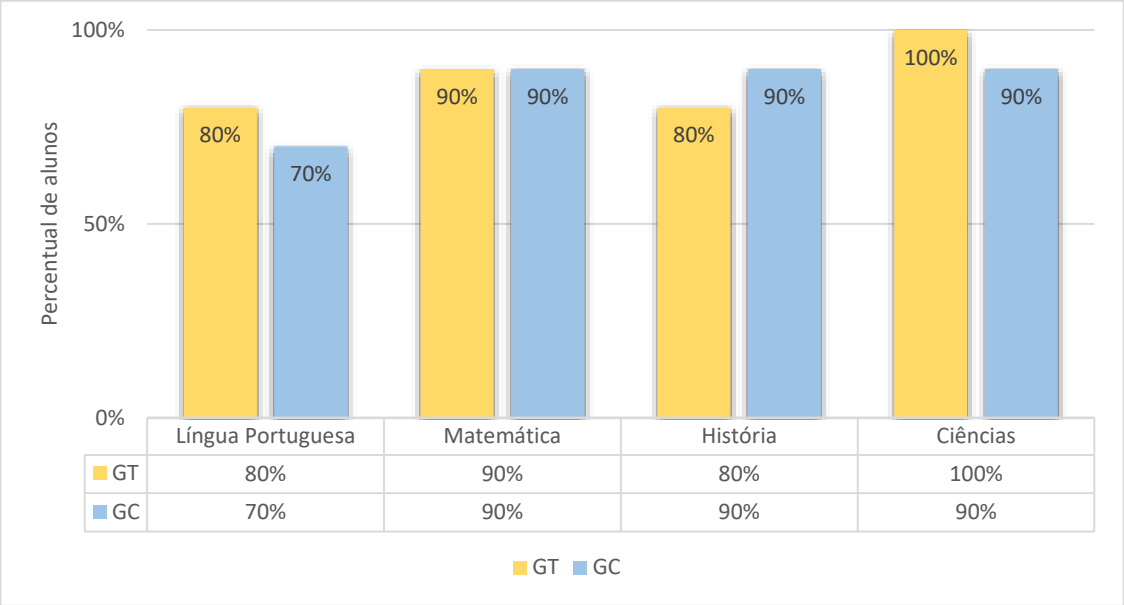
1. Considerando as notas obtidas pelos alunos listados abaixo, na 1ª Unidade do Ano Letivo de 2017, estes resultados condizem com o rendimento evidenciado por estes alunos qualitativamente em sala de aula?
2. Como você classifica os alunos listados abaixo quanto ao grau de proficiência em leitura e interpretação textual na disciplina que você leciona?
3. No caso dos alunos classificados com grau básico ou insuficiente na questão 2 deste questionário, a que fator você atribui esta deficiência? Assinale apenas o fator que você considera mais relevante, ainda que considere todos relevantes, ou indique outro fator que não esteja listado e que você considere mais relevante.
   ( ) Falta de conhecimentos gramaticais (Pontuação, entonação, etc.).
   ( ) Uso de metodologias de leitura inadequadas pelo professor.
   ( ) Outro fator (Qual?): _____
4. Você acha que o nível básico e/ou insuficiente de proficiência em leitura e interpretação textual interfere no rendimento escolar quantitativo (notas) dos alunos na disciplina que você leciona?
5. Você acha que o nível básico e/ou insuficiente de proficiência em leitura e interpretação textual compromente a aprendizagem dos alunos na disciplina que você leciona?

Fonte: Elaboração própria

Vale salientar que a pergunta 1 desse questionário teve como objetivo avaliar se, de fato, as notas/médias obtidas pelos alunos do GT e do GC na primeira unidade letiva são compatíveis com o desempenho destes alunos nas diversas atividades orais e escritas desenvolvidas em sala de aula.

Observamos a seguir, no gráfico 13, os dados obtidos com a pergunta 1 que demonstram uma equivalência entre notas/médias e desempenho dos alunos de ambos os grupos pesquisados.

Gráfico 13 - Porcentagem de alunos do GT e do GC que apresentam desempenho quantitativo (notas) e desempenho qualitativo compatíveis, na avaliação dos professores entrevistados



Fonte: Elaboração própria

A compatibilidade entre notas/médias e desempenho é perceptível em média de 86,5% dos alunos do GT e do GC.

Em relação ao GC, esse dado mostra-se positivo, considerando que uma média de 97,5% dos alunos deste grupo (cf. gráfico 7) encontram-se com nota/média igual ou superior a 5,0 (cinco pontos).

Por outro lado, considerando que apenas uma média de 62,5% de alunos do GT (cf. gráfico 7) encontram-se com nota igual ou superior a 5,0 (cinco pontos), os resultados evidenciados no gráfico 13 revelam um desempenho insatisfatório de uma média de 50% destes alunos.

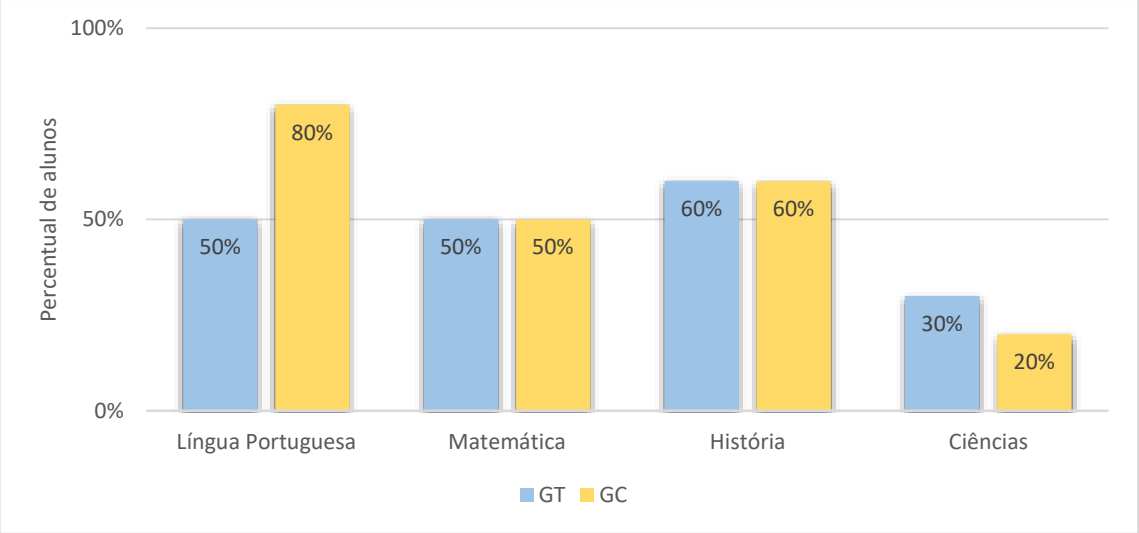
Cabe aqui reforçar a hipótese de que a observância e percepção das intenções discursivas pretendidas com as escolhas dos marcadores prosódicos nos textos

escritos contribuirão para uma melhor compreensão e interpretação dos textos utilizados como suporte teórico em sala de aula, refletindo no desempenho dos alunos nas diversas disciplinas estudadas na Educação Básica.

Ainda no questionário 2, as perguntas 2 a 5 (cf. quadro 4) foram direcionadas no sentido de averiguar o grau de proficiência em leitura e interpretação textual dos dois grupos pesquisados, as possíveis causas para níveis insatisfatórios e o seu impacto na aprendizagem.

Os dados registrados no gráfico 14, a seguir, ratificam os dados ilustrados no gráfico 1, dados comparativos dos resultados da Prova Brasil realizada nos anos de 2011, 2013 e 2015, do 9º Ano do Ensino Fundamental do Colégio Municipal Zelinda Carvalho Teixeira, referentes à proficiência em leitura e interpretação, que indicam que uma média de 60% dos alunos encontram-se abaixo do nível *proficiente em leitura e interpretação*.

Gráfico 14 - Porcentagem de alunos do GT e do GC classificados em grau básico ou insuficiente em leitura, na avaliação dos professores entrevistados



Fonte: Elaboração própria

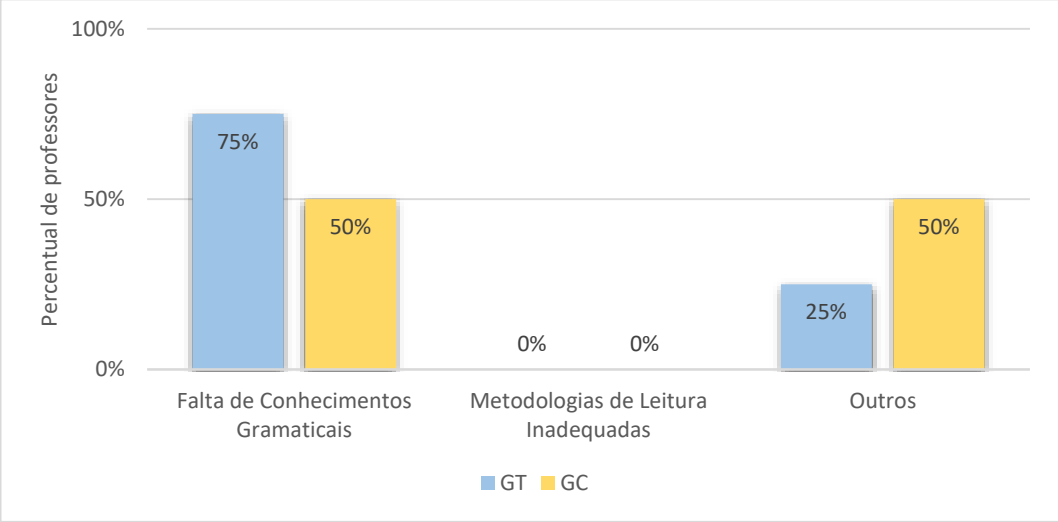
Verifica-se que 47,5% dos alunos do GT e 52,5% dos alunos do GC encontram-se abaixo do grau proficiente em leitura e interpretação textual, o que significa dizer que possuem pouco ou nenhum aprendizado em relação à leitura e interpretação e que necessitam de atividades de reforço e recuperação de conteúdos.

Dito de outra maneira, alunos em grau básico ou insuficiente em leitura e interpretação ainda não são capazes de compreender e analisar criticamente os textos que circulam no meio social.

Este baixo nível, básico ou insuficiente, de proficiência em leitura, eixo central da proposta curricular da Educação Básica, contribui decisivamente para o pouco desenvolvimento da aprendizagem (cf. gráficos 10 e 16), elevando os índices de reprovação e repetência.

O gráfico abaixo apresenta o resultado quanto a possíveis fatores responsáveis pela deficiência evidenciada no gráfico 14.

Gráfico 15 - Porcentagem de professores do GT e do GC que apontaram os fatores responsáveis pela deficiência dos alunos classificados em grau básico ou insuficiente em leitura e interpretação



Fonte: Elaboração própria

Entre os professores dos alunos do GT e do GC, uma média de 62,5% atribuíram o baixo grau de proficiência em leitura e interpretação textual à falta de conhecimentos gramaticais, entre os quais a observância dos recursos prosódicos gráficos e lexicais.

Apenas 37,5% dos professores questionados apontaram outros fatores como responsáveis pela falta de proficiência em leitura e interpretação textual, a saber: falta de hábito de leitura e falta de estudo e leitura extra-classe.

Cabe salientar que nenhum professor associou a falta de proficiência em leitura e interpretação textual à metodologias de leitura inadequadas.

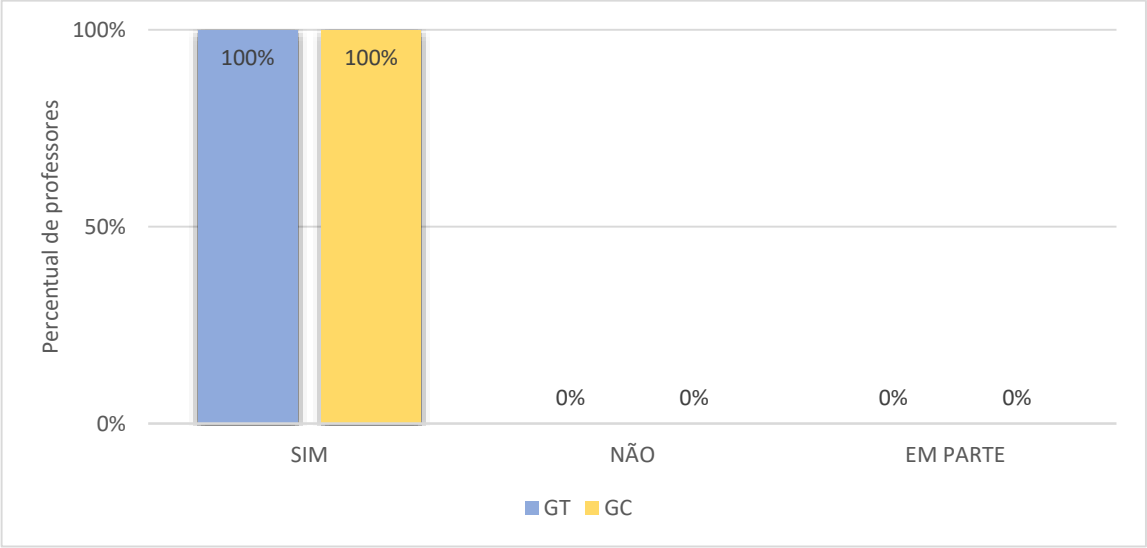
Conforme hipotetizado nesta proposta de intervenção, a falta de proficiência em leitura e interpretação textual afetam de forma significativa o rendimento quantitativo dos alunos, resultando em altos índices de reprovação e repetência.

Os resultados apresentados no gráfico 16 revelam que 100% dos professores questionados reconhecem a interferência do baixo grau de proficiência em leitura e interpretação textual no rendimento quantitativo (notas) dos alunos.

Não obstante os dados do gráfico 16, chama a atenção o fato de nenhum dos professores questionados associar a falta de proficiência em leitura e interpretação textual a metodologias de leitura inadequadas, conforme observado no gráfico 15.

A leitura no contexto escolar tem promovido constantes debates entre professores que afirmam que o aluno revela seu nível de proficiência principalmente quando é submetido a avaliações escritas. Durante a leitura ele é capaz apenas de decifrar, porém não interage e não compreende o que lhe é solicitado nas questões propostas.

Gráfico 16 - Porcentagem de professores do GT e do GC que avaliaram se há interferência do grau básico ou insuficiente em leitura e interpretação textual no rendimento quantitativo (notas) dos alunos

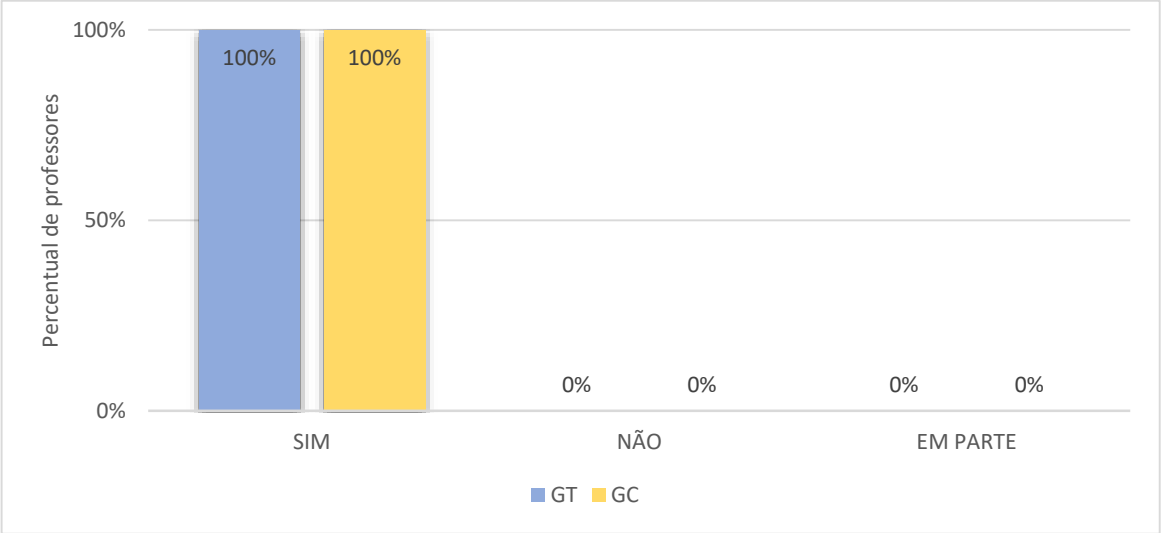


Fonte: Elaboração própria

Segundo Cagliari (2009, p. 131), “tudo o que se ensina na escola está diretamente ligado à leitura e depende dela para se manter e se desenvolver”. Assim, torna-se imprescindível um trabalho sistematizado, direcionado, quanto ao aprendizado da leitura em sala de aula, não somente pelo professor de Português, mas de todas as outras disciplinas, admitindo que para compreender todos os outros conteúdos o aluno precisa ser proficiente, ter competências e habilidades de um bom leitor.

O gráfico a seguir ilustra dados que corroboram com este pensamento.

Gráfico 17 - Porcentagem de professores do GT e do GC que avaliaram se há comprometimento da aprendizagem dos alunos que foram classificados no grau básico ou insuficiente de leitura e interpretação textual



Fonte: Elaboração própria

É consenso, conforme dito anteriormente, entre os professores que a aprendizagem dos alunos com grau básico ou insuficiente de interpretação textual fica comprometida e que a leitura é instrumento fundamental na aquisição de conhecimento.

Sendo a leitura assim considerada, Cagliari (1997) alerta:

> A leitura não pode ser uma atividade secundária na sala de aula ou na vida, uma atividade para a qual a professora e a escola não dedicam mais que uns míseros minutos, na ânsia de retornar aos problemas da escrita, julgados mais importantes. Há um descaso enorme pela leitura, pelos textos, pela programação dessa atividade na escola; no entanto, a leitura deveria ser a maior herança legada pela escola aos alunos, pois ela, e não a escrita, será a fonte perene de educação, com ou sem escola. (CAGLIARI 1997, p. 314)

É indiscutível que a leitura de textos é prática constante em todas as disciplinas, seja a leitura de textos escritos, de imagens, de gráficos. Portanto, sem desenvolver capacidades de leitura o aluno não consegue aprender e ter bom desempenho nas diversas disciplinas escolares.

Assim, concluimos que os professores das diversas disciplinas precisam ensinar o aluno a ler os gêneros próprios de cada área de conhecimento. O aluno não será um leitor proficiente dos textos de cada uma das disciplinas sem antes compreender os conceitos e as relações entre eles. Seja em qual for a disciplina, a leitura exige conhecimentos específicos para ser bem sucedida na sua totalidade.

Entre os conhecimentos específicos para uma leitura proficiente, o efeito de sentido decorrente do uso de determinadas palavras, dos sinais de pontuação e de outras notações (marcadores prosódicos gráficos e lexicais) configura-se em uma competência de fundamental importância e deve ser trabalhada de maneira sistemática e direcionada, tendo em vista que os alunos devem aprender a fazer a distinção entre a função gramatical destes marcadores prosódicos e o efeito de sentido que estes causam no leitor.

Dito isto, é de fundamental importância que a escola proporcione as oportunidades de construção das competências linguísticas necessárias para a formação de um leitor competente.

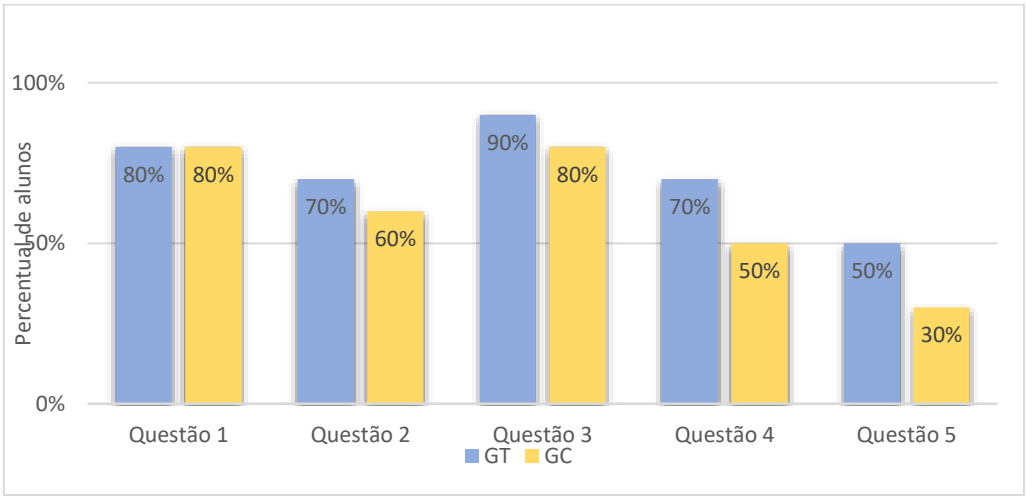
Foi nesse contexto que se inseriu esta pesquisa e intervenção, porquanto para que os alunos leiam "verdadeiramente" em qualquer disciplina, compreendendo o que lêem, praticando o *"ler para aprender"*, é preciso primeiro *"aprender a ler"*.

3.3. Resultados obtidos no pós-teste aplicado aos alunos - após realização das oficinas de intervenção, comparados aos resultados do pré-teste

Assim, nos gráficos que se seguem, analisamos comparativamente os dados de desempenho do GT e do GC e ainda os dados comparativos do GT em relação ao seu desempenho pré-teste e pós-teste.

Observando o gráfico 18,

Gráfico 18 - Porcentagem de alunos do GT e do GC que acertaram a resposta da Tarefa 1 – Leram e interpretaram textos corretamente

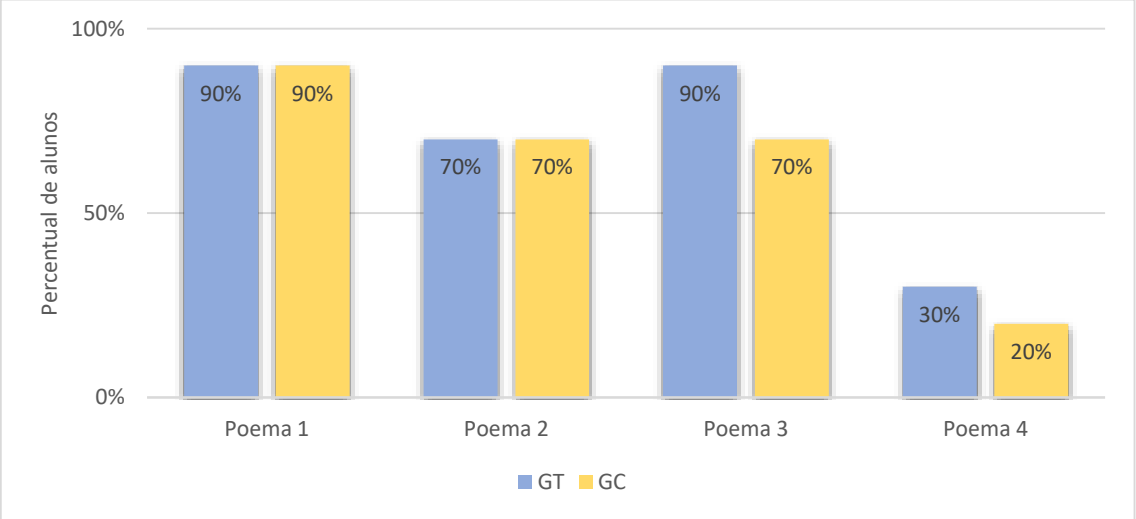


Fonte: Elaboração própria

cosntatamos que tanto o GT quanto o GC mantiveram a média percentual de acertos, em relação ao pré-teste, em todas as questões, exceto na questão 5, que trata de uma questão matemática, que revela uma melhoria de 20% no desempenho do GT e uma queda de 10% no desempenho do GC. Acreditamos que a evolução do GT seja um reflexo positivo da oficina “Aprender a Ler: Matemática” que na qual foram desenvolvidas atividades direcionadas no sentido de favorecer a compreensão e interpretação de problemas (cf. apêndice 7).

Na segunda atividade, conforme ilustrado no gráfico 19, percebemos alterações em relação aos dados do pré-teste apenas na interpretação do poema 3, que revela uma redução de 10% no desempenho do GT e uma elevação de 30% no desempenho do GC. A redução no desempenho do GT na interpretação do poema 3 evidencia a dificuldade que ainda persiste quanto à compreensão das variações melódicas incitadas pelo uso da vírgula e dos dois pontos no referido poema. Da mesma maneira, malgrado o melhor desempenho do GC, é evidente a mesma dificuldade apresentada pelo GT.

Gráfico 19 - Porcentagem de alunos do GT e do GC que acertaram a resposta da Tarefa 2 – Leram e interpretaram textos corretamente



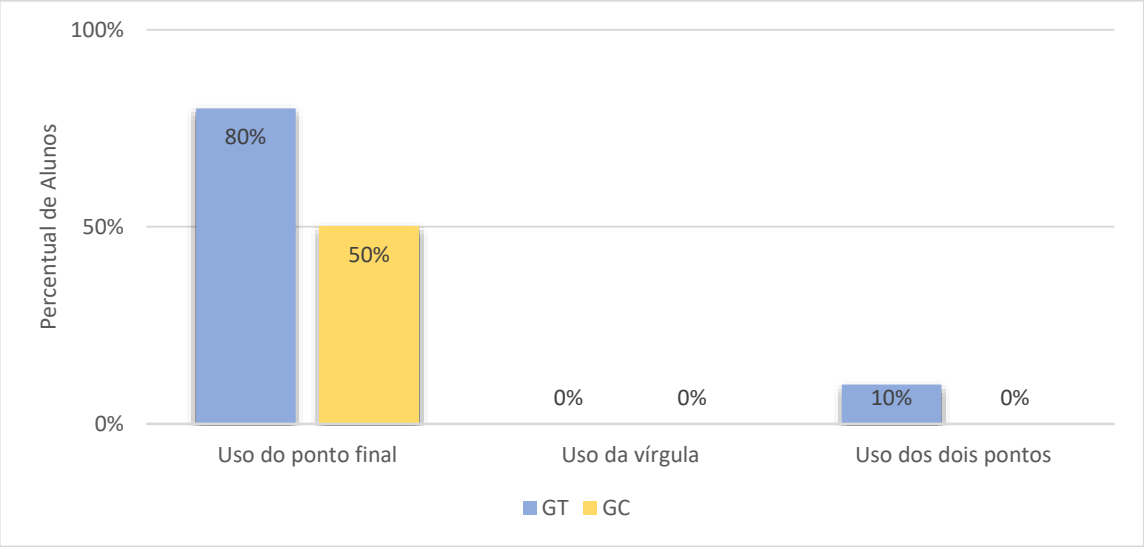
Fonte: Elaboração própria

Outrossim, também percebemos no gráfico 19 que, na leitura e interpretação do poema 4, ocorre uma redução de 10% em relação ao desempenho do GT e de 20% no GC, grupo em que nenhum aluno respondeu corretamente a questão, em relação ao desempenho nesta mesma questão no pré-teste. Considerando que o

poema 4 tem a sua interpretação subordinada à variação melódica incitada pelas vírgulas utilizadas, mais uma vez fica reiterada a dificuldade apontada no gráfico 18.

Por sua vez, os dados referentes ao desempenho na atividade 3, como ilustrado no gráfico 20 a seguir,

Gráfico 20 - Porcentagem de alunos do GT e do GC que acertaram a resposta da Tarefa 3 – Empregaram adequadamente o ponto final, a vírgula e os dois pontos

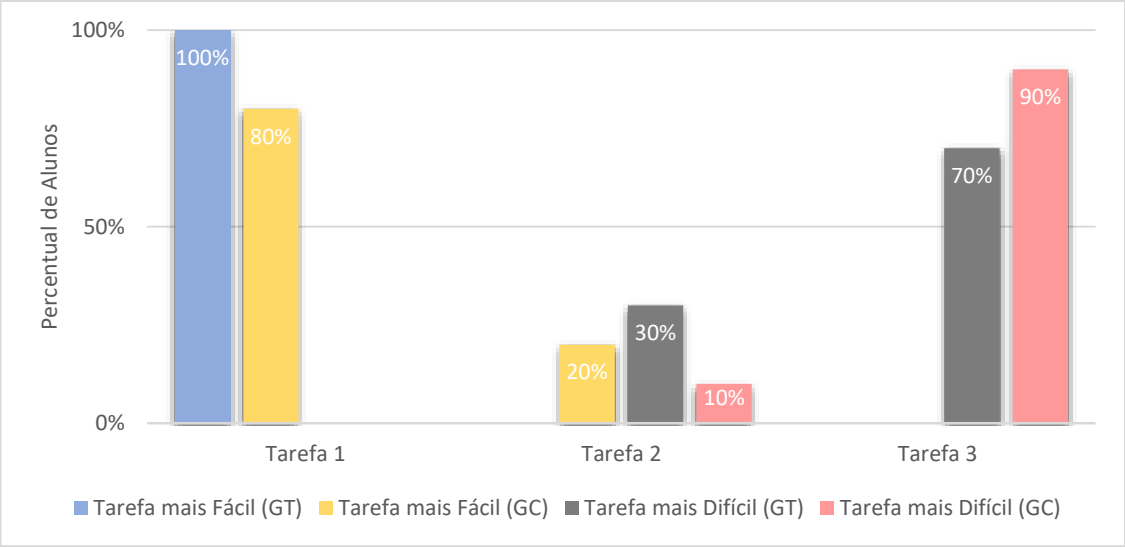


Fonte: Elaboração própria

revelam uma melhoria significativa no desempenho do GT quanto ao uso do ponto final, com um aumento de 30% de acertos. Por outro lado, revelam também uma redução de 30% no desempenho do GC quanto ao uso dos dois pontos. Os demais dados mantiveram os mesmos percentuais de desempenho alcançados quando da aplicação do pré-teste. Assim, é notória a dificuldade em relação ao emprego da vírgula, temática que tem sido constante em pesquisas, especialmente no âmbito do Mestrado Profissional em Letras.

Em relação ao grau de dificuldade das atividades 1, 2 e 3, conforme dados da enquete ilustrados no gráfico 21,

Gráfico 21 - Porcentagem de alunos do GT e do GC que avaliaram as tarefas 1, 2 e 3 como sendo mais mais fácil e mais difícil de realizar

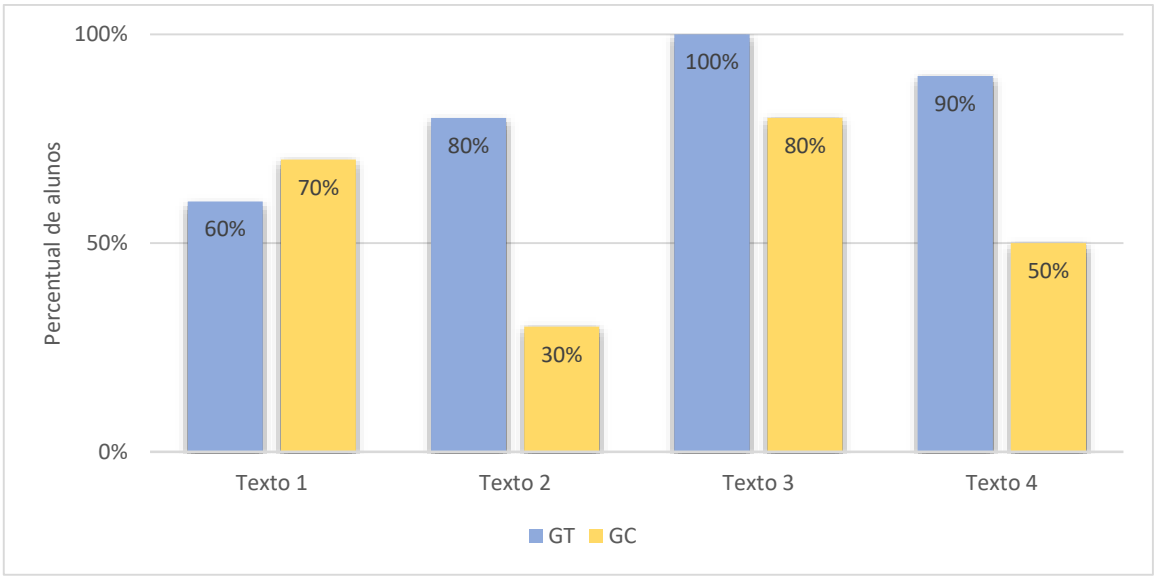


Fonte: Elaboração própria

observamos que no pré-teste ambos os grupos foram unânimes em avaliar a tarefa 1 como sendo a mais fácil e a tarefa 3 como sendo a mais difícil. No pós teste, por sua vez, o dado mais significativo é que ambos os grupos dividiram seus posicionamentos, revelando certa dificuldade para realizar também a tarefa 2.

Conforme ilustra o gráfico 22,

Gráfico 22 - Porcentagem de alunos do GT e do GC que acertaram a resposta da Atividade 2 – Realizaram marcadores prosódicos na leitura em voz alta



Fonte: Elaboração própria

e contrastando o desempenho dos dois grupos em relação à proficiência na leitura em voz alta, notamos um resultado mais satisfatório para o GT, se comparado ao GC, em relação ao desempenho apresentado nesta mesma atividade no pré-teste.

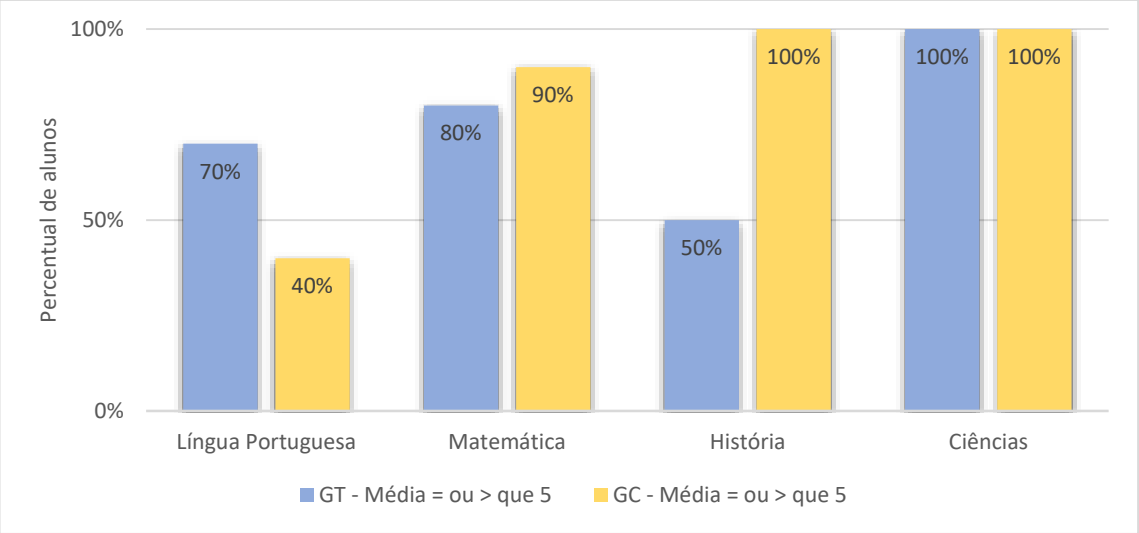
Acreditamos que a intervenção realizada com o GT tenha contribuído consideravelmente para o desempenho mais satisfatório deste grupo, visto que, ao longo de todas as oficinas, desenvolvemos atividades direcionadas no sentido de melhorar a fluência leitora a partir da observância das variações melódicas e entonacionais provocadas pelos marcadores prosódicos nos textos escritos.

3.4. Resultados obtidos no pós-teste (questionários) aplicado aos professores - após aplicação das oficinas de intervenção, comparados aos resultados do pré-teste

Os dados coletados a seguir referem-se à avaliação quantitativa e qualitativa dos alunos do GT e do GC realizada pelos professores de Língua Portuguesa, Matemática, História e Ciências.

De acordo com o gráfico 23,

Gráfico 23 - Porcentagem de alunos do GT e do GC que obtiveram média = ou > que cinco pontos na Avaliação Quantitativa (notas) na I Unidade Letiva

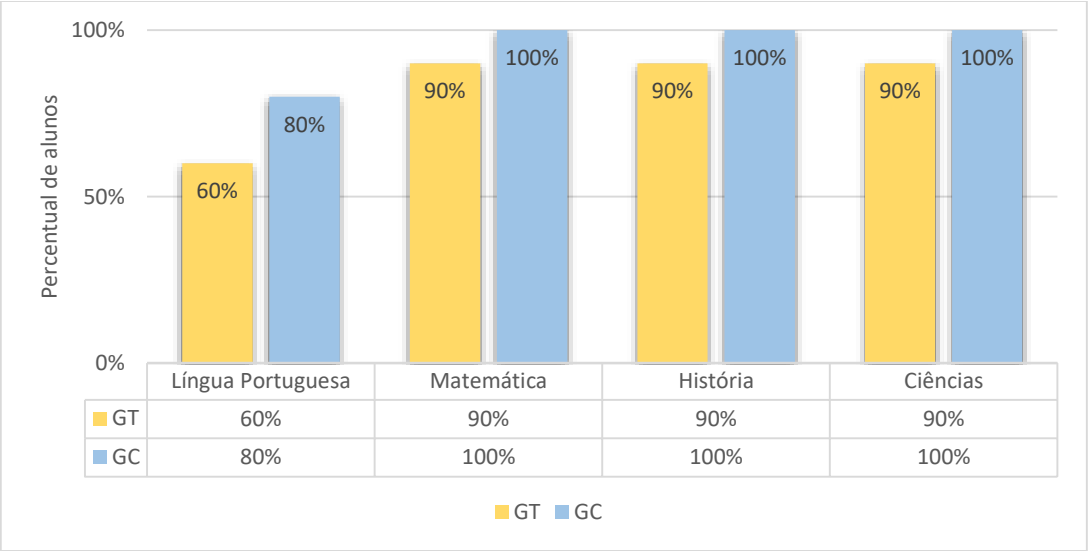


Fonte: Elaboração própria

embora o percentual de alunos com média igual ou superior a de 5 (cinco) pontos no GT tenha aumentado, o desempenho do GC se manteve bastante superior ao do GT, exceto na disciplina de Língua Portuguesa que teve uma redução percentual de 50%, mantendo apenas 40% dos alunos com média igual ou superior a 5 (cinco) pontos.

Quanto à expressão oral em sala de aula, conforme gráfico 24,

Gráfico 24 - Porcentagem de alunos do GT e do GC que se expressam oralmente em sala de aula, segundo avaliação dos professores entrevistados

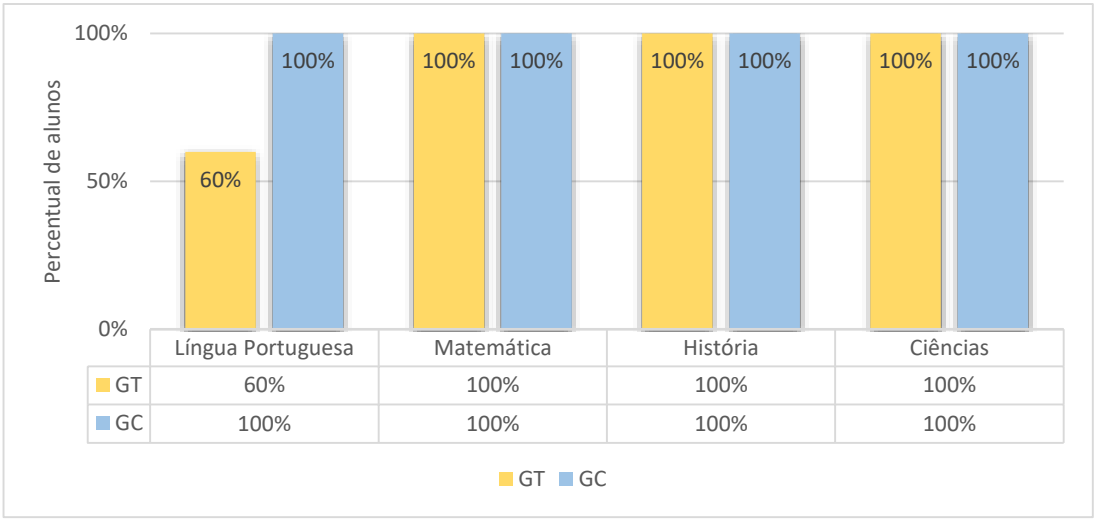


Fonte: Elaboração própria

tanto o GT quanto o GC revelaram evolução no seu desempenho em todas as disciplinas.

No tocante à produção de textos escritos em sala de aula, conforme ilustrado no gráfico 25,

Gráfico 25 - Porcentagem de alunos do GT e do GC que redigem textos em sala de aula, na avaliação dos professores entrevistados



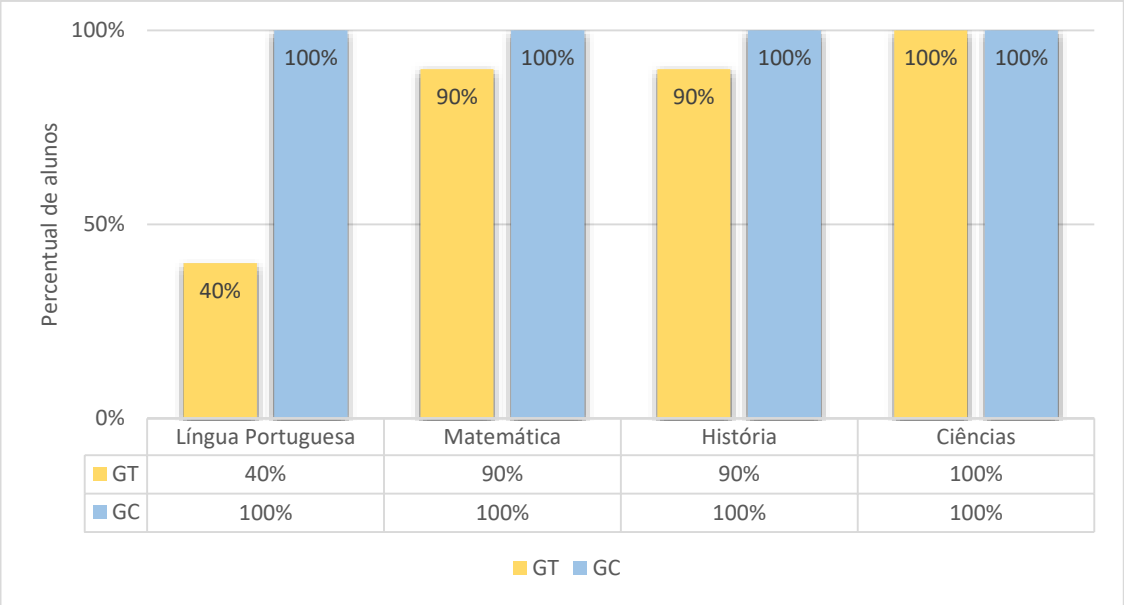
Fonte: Elaboração própria

ambos os grupos revelaram desempenho muito satisfatório, à excessão do GT na disciplina de Língua Portugesa na qual apenas 60% dos alunos redigem textos de

maneira satisfatória. Estes dados são idênticos aos registrados quando da realização do pré-teste.

O gráfico 26, abaixo, registra os dados referentes à realização de pesquisas em sala de aula.

Gráfico 26 - Porcentagem de alunos do GT e do GC que realizam pesquisas em sala de aula, na avaliação dos professores entrevistados

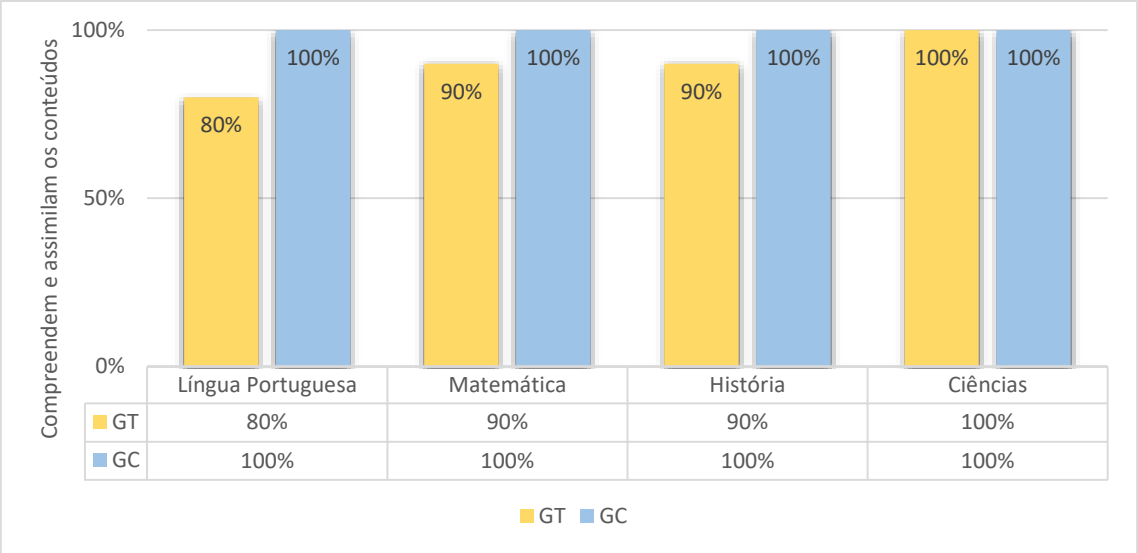


Fonte: Elaboração própria

Comparando esses dados aos que foram registrados no pré-teste, podemos constatar que não houve alterações significativas no desempenho do GT nem do GC, mantendo o mesmo nível de desempenho inicial.

Da mesma maneira, observando o gráfico 27,

Gráfico 27 - Porcentagem de alunos do GT e do GC que compreendem e assimilam os conteúdos propostos, na avaliação dos professores entrevistados

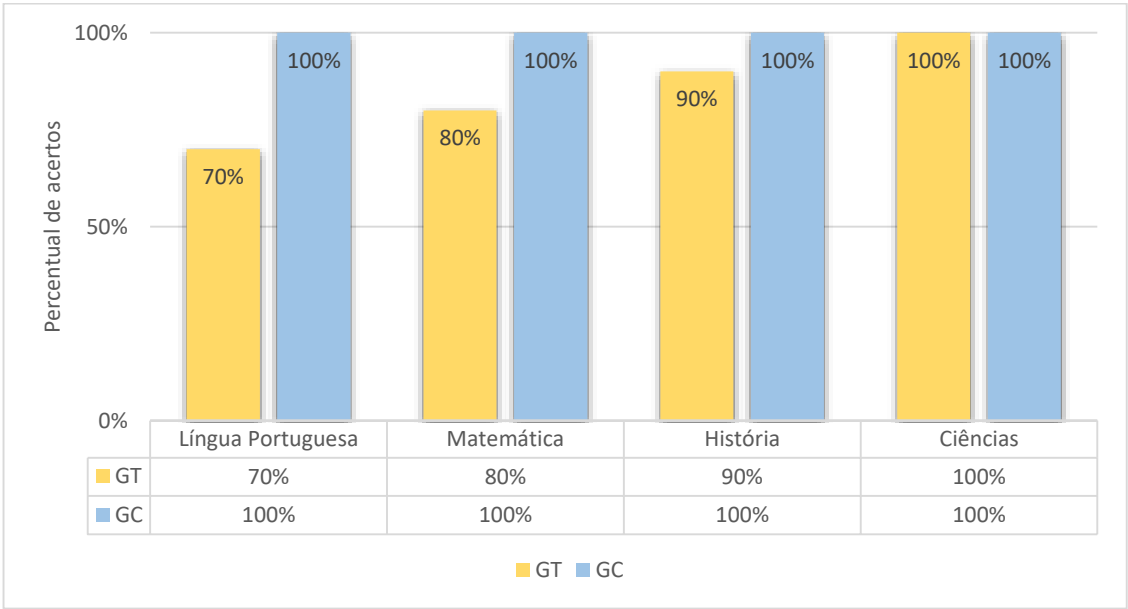


Fonte: Elaboração própria

não é sensível nenhuma evolução no desempenho de ambos os grupos no que se refere à compreensão e assimilação dos conteúdos nas disciplinas em análise, visto que tanto o GT quanto o GC mantém a mesma média percentual registrada no pré-teste, salientando que o desempenho do GC manteve-se superior ao do GT.

Da mesma maneira, conforme ilustrado no gráfico 28,

Gráfico 28 - Porcentagem de alunos do GT e do GC que interpretam textos e questões propostas, na avaliação dos professores entrevistados

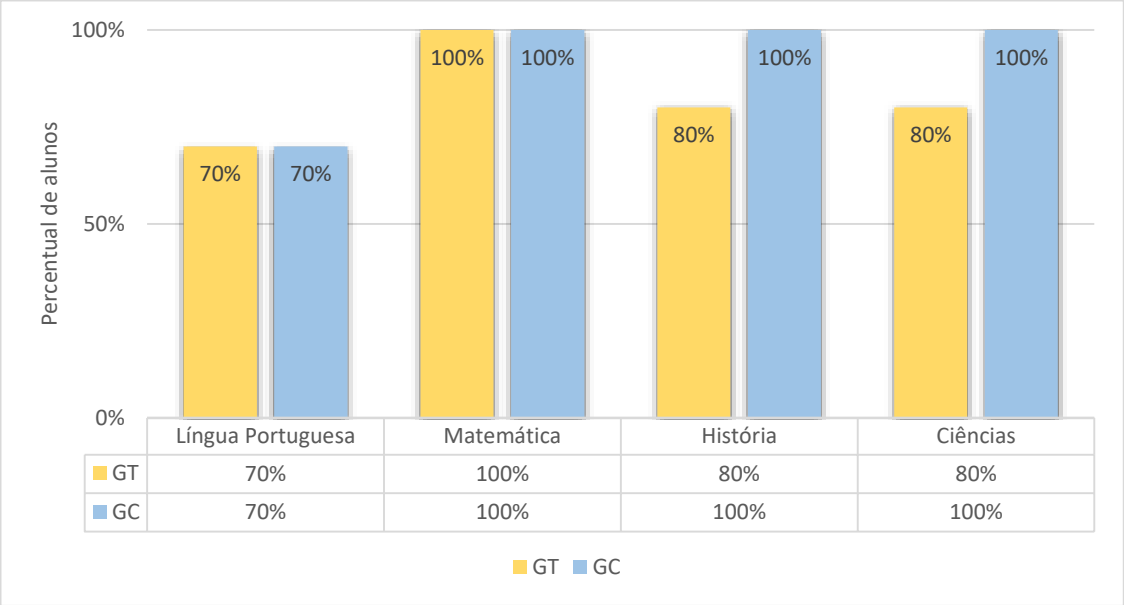


Fonte: Elaboração própria

não percebemos ambos os grupos apresentam desempenho satistatório, mantendo o desempenho superior do GC, conforme revelado no pré-teste.

Já o gráfico 29, revela uma pequena evolução no desempenho tanto do GT quanto do GC.

Gráfico 29 - Porcentagem de alunos do GT e do GC que apresentam desempenho quantitativo (notas) e desempenho qualitativo compatíveis, na avaliação dos professores entrevistados

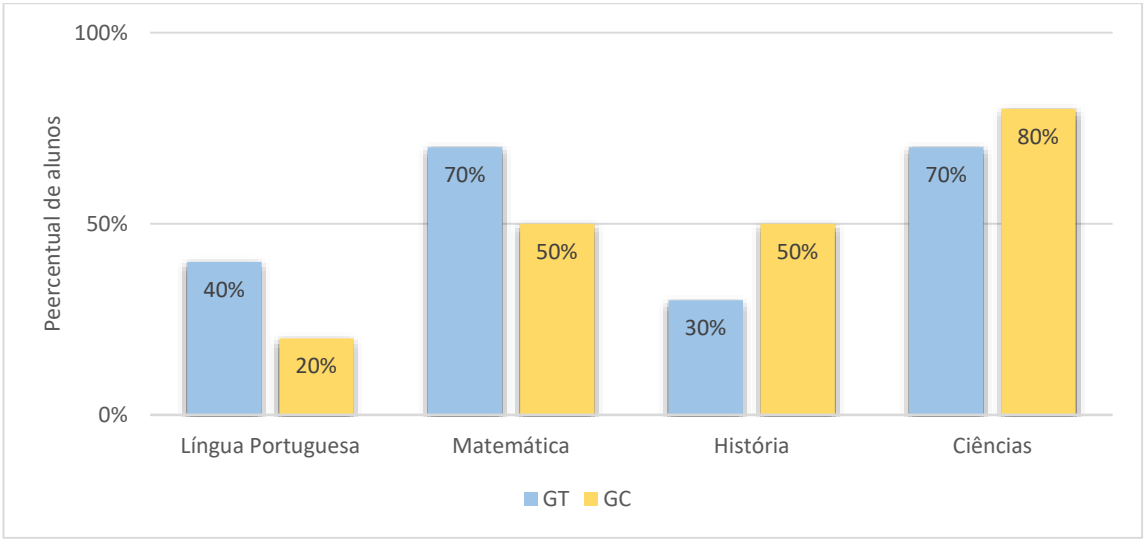


Fonte: Elaboração própria

Percebemos que uma média de 18,5% do GT não tem notas compatíveis com o seu desempenho em sala de aula, enquanto no GC esta média é de 7,5%.

No que concerne ao grau de proficiência em leitura, o gráfico 30

Gráfico 30 - Porcentagem de alunos do GT e do GC classificados em grau básico ou insuficiente em leitura, na avaliação dos professores entrevistados

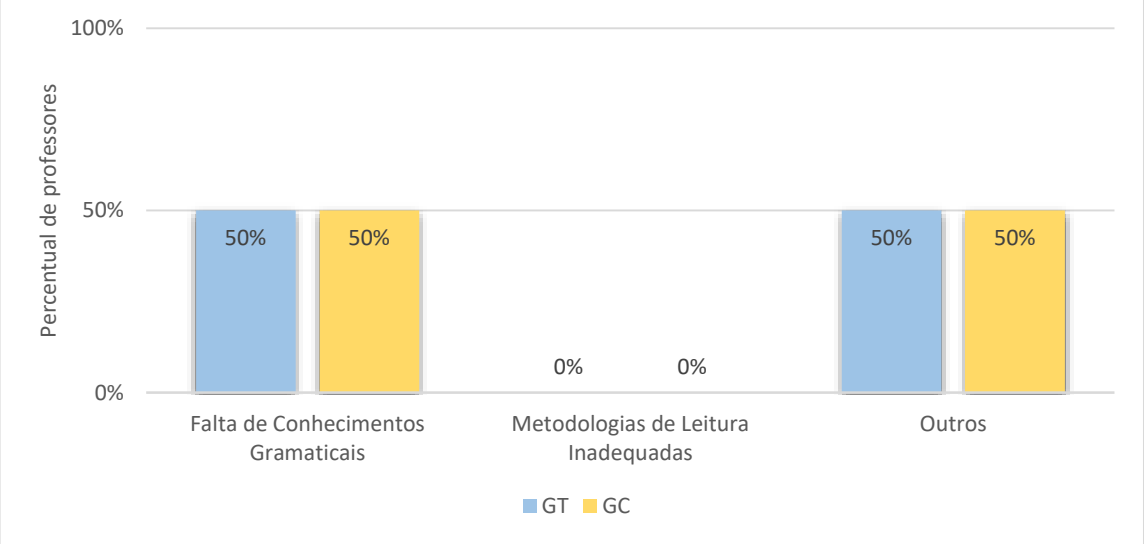


Fonte: Elaboração própria

mostra uma média de 51% dos alunos, em ambos os grupos, em grau básico ou insuficiente em leitura. No pré-teste os dados registrados revelaram que 47,5% dos alunos do GT e 52,5% dos alunos do GC encontravam-se abaixo do grau proficiente em leitura e interpretação textual. Assim, tanto o GT quanto o GC demonstraram resultado inferior no pós-teste.

Analisadas as possíveis causas para falta de proficiência em leitura, foram levandos os dados ilustrados no gráfico 31.

Gráfico 31 - Porcentagem de professores do GT e do GC que avaliaram os fatores responsáveis pela deficiência dos alunos classificados em grau básico ou insuficiente em leitura e interpretação



Fonte: Elaboração própria

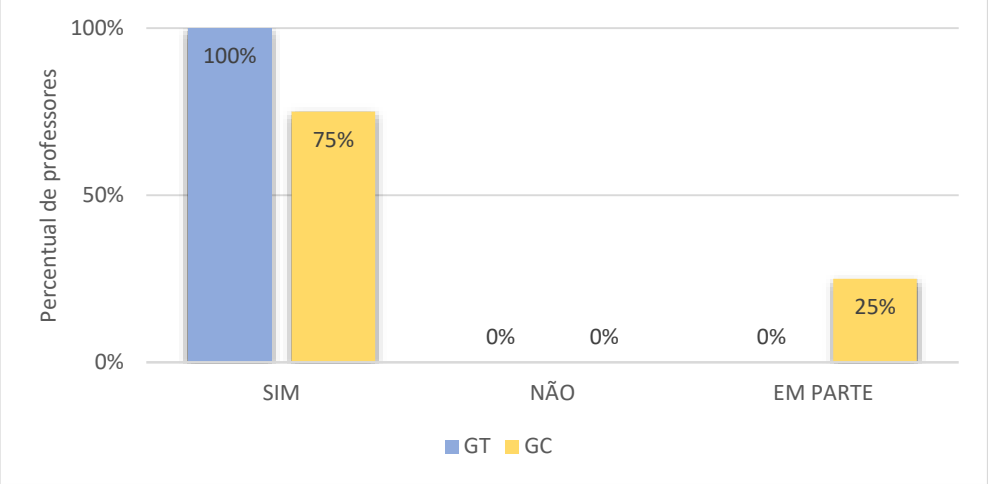
No pré-teste 70% dos professores atribuíram o grau básico ou insuficiente dos alunos à falta de conhecimentos gramaticais, já no pós-teste apenas 50% dos professores consideraram esta hipótese. Os outros 50% relacionaram a falta de proficiência em leitura a outros fatores, entre os quais a falta de interesse dos alunos.

Já o GC, tanto no pré-teste quanto no pós-teste, manteve o mesmo posicionamente, sendo que 50% dos professores apontaram a falta de conhecimentos gramaticais como possível causa para a falta de proficiência em leitura e 50% atribuíram a outras causas, entre as quais o desinteresse e a falta de hábito de leitura.

Quando da aplicação do pré-teste, ambos os grupos foram unânimes em admitir que a falta de fluência leitora interfere nas notas dos alunos.

Os dados ilustrados no gráfico 32, no pós-teste,

Gráfico 32 - Porcentagem de professores do GT e do GC que avaliaram se há interferência do grau básico ou insuficiente em leitura e interpretação textual no rendimento quantitativo (notas) dos alunos

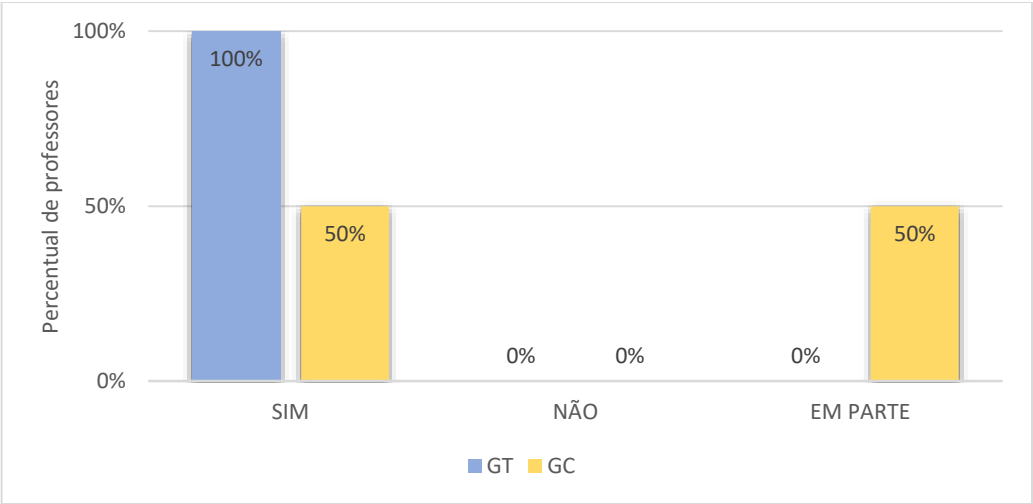


Fonte: Elaboração própria

revelam que 100% dos professores do GT relacionam a falta de proficiência em leitura ao rendimento quantitativo dos alunos; já no GC, apenas 75% dos professores estabelece esta relação. Os outros 25% dos professores acreditam que o grau básico ou insuficiente em leitura compromete em parte o rendimento quantitativo.

Finalizando a etapa pós-teste, o gráfico 33 ilustra a relação entre a falta de proficiência em leitura à aprendizagem dos alunos.

Gráfico 33 - Porcentagem de professores do GT e do GC que avaliaram se há comprometimento da aprendizagem dos alunos que foram classificados no grau básico ou insuficiente de leitura e interpretação textual



Fonte: Elaboração própria

Os dados revelam que 100% dos professores do GT afirmam que a falta de proficiência em leitura compromete a aprendizagem dos alunos; já no GC, apenas 75% dos professores estabelece esta relação. Os outros 25% dos professores acreditam que o grau básico ou insuficiente em leitura compromete em parte a aprendizagem.

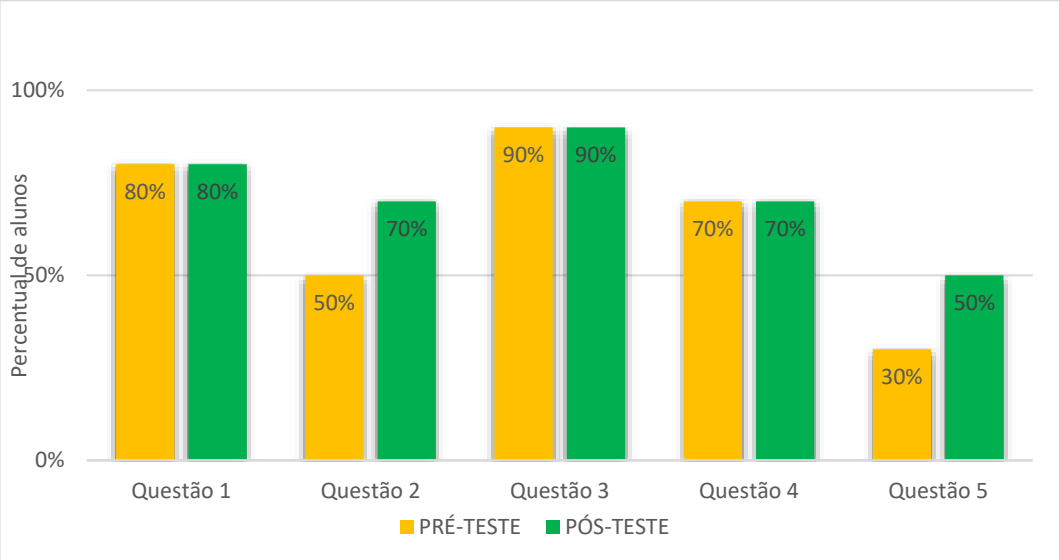
Quando da aplicação do pré-teste, ambos os grupos foram unânimes em admitir que a falta de fluência leitora compromete a aprendizagem dos alunos.

3.5. Efeitos da aplicação das oficinas "Aprender a ler" para os alunos do grupo teste.

Realizada a análise dos dados do pós-teste e feitas as considerações pertinentes quanto ao desempenho comparativo do GT e do GC em relação ao pré-teste, faz-se necessário comparar especificamente os dados pré e pós-teste do GT, a fim de analisar o efeito das oficinas realizadas na intervenção didática aplicada aos alunos deste grupo.

O gráfico 34 estabelece a comparação dos dados pré e pós-teste do GT em relação à interpretação de textos que versam sobre conteúdos das áreas de ensino envolvidas nesta pesquisa.

Gráfico 34 - Porcentagem de alunos do GT que acertaram a resposta da Tarefa 1 – Leram e interpretaram textos corretamente (Pré-teste e Pós-teste)

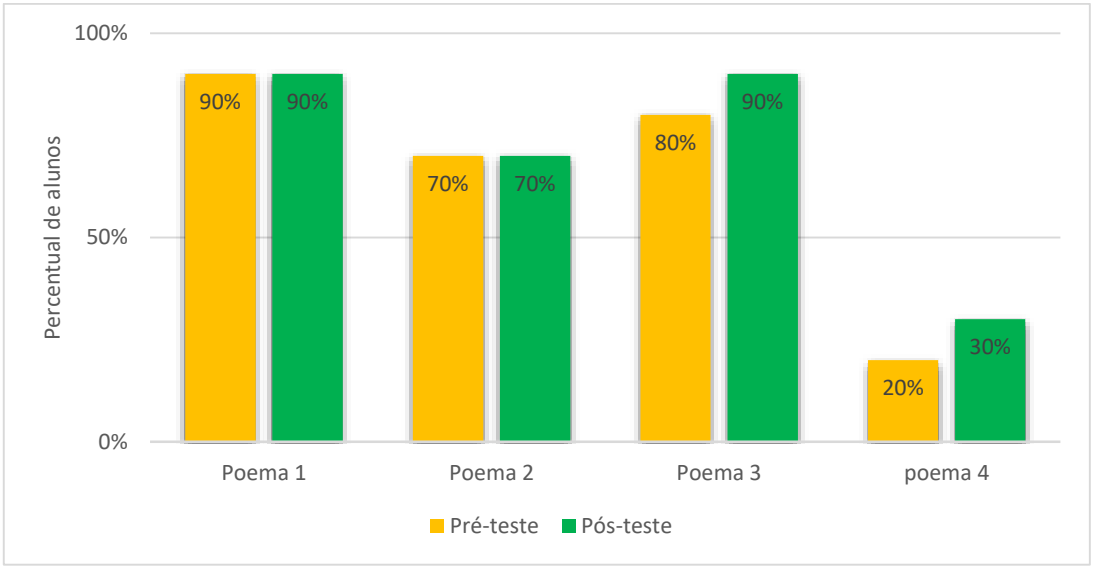


Fonte: Elaboração própria

Observamos que na questão 1 (relacionada à disciplina História) e questões 3 e 4 (relacionadas à disciplina Língua Portuguesa), o percentual de alunos que interpretaram corretamente os textos se manteve o mesmo no pré e pós-teste. Já nas questões 2 e 5, respectivamente relacionadas às disciplinas Ciências e Matemática, houve um acréscimo de 20% na quantidade de alunos que interpretaram corretamente os textos.

Também na atividade 2, cujos dados são registrados no gráfico 35, também relacionada à leitura e interpretação textual,

Gráfico 35 - Porcentagem de alunos do GT que acertaram a resposta da Tarefa 2 – Leram e interpretaram textos corretamente (Pré-teste e Pós-teste)

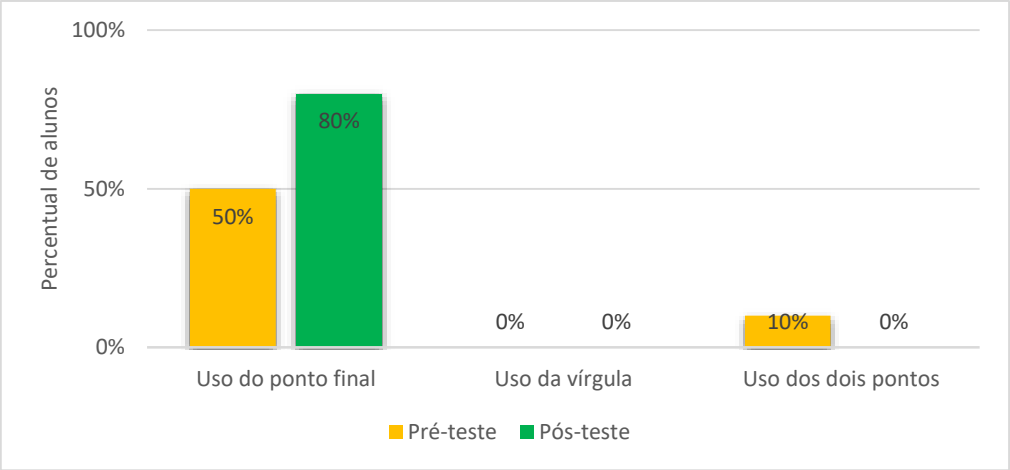


Fonte: Elaboração própria

os percentuais foram mantidos quanto à interpretação dos poemas 1 e 2 e revelou um aumento percentual 10% no número de alunos que interpretaram corretamente os poemas 3 e 4.

No que se refere ao emprego adequado do ponto final, da vírgula e dos dois pontos, os dados ilustrados no gráfico 36 são reveladores de uma grande deficiência quanto ao uso dos sinais de pontuação, de modo bem particular em relação ao emprego da vírgula.

Gráfico 36 - Porcentagem de alunos do GT que acertaram a resposta da Tarefa 3 – Empregaram adequadamente o ponto final, a vírgula e os dois pontos (Pré-teste e Pós-teste)

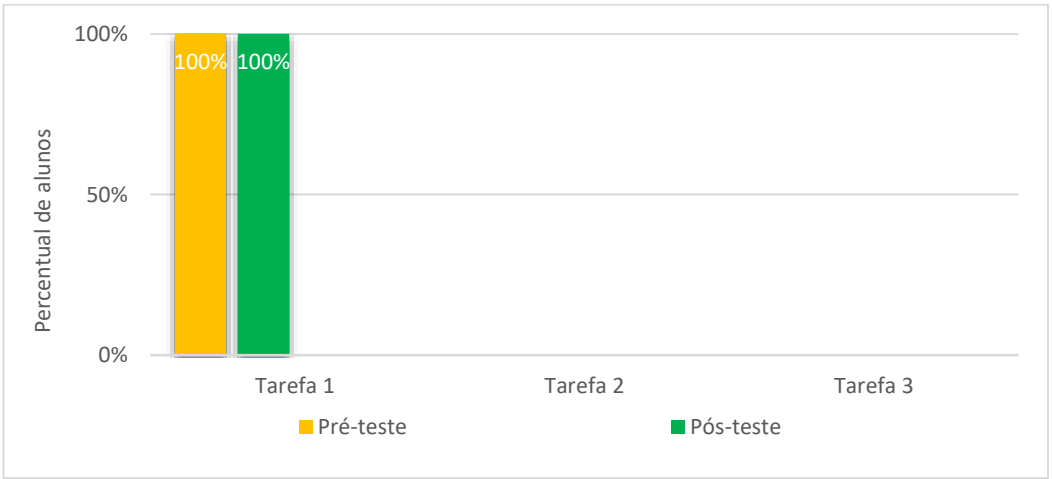


Fonte: Elaboração própria

É perceptível uma melhora considerável em relação ao percentual de alunos que emprega corretamente o ponto final, há um acréscimo de 30% nesta quantidade. Por outro lado, quanto ao emprego da vírgula, mantém-se o registro sem qualquer percentual de alunos com desempenho satisfatório quanto a sua funcionalidade. Quanto ao emprego dos dois pontos, há uma queda percentual no número de alunos com desempenho satisfatório, não registrando nenhum percentual no pós-teste. Esta queda pode ser atribuída à falta de conhecimento da flexibilidade funcional deste marcador em seus diversos contextos de uso, apontando para a necessidade de um estudo mais apurado da sua funcionalidade e usos.

Diante dos dados expostos em referência às tarefas 1, 2 e 3, o gráfico 37 registra o resultado da enquete que avaliou o grau de dificuldade destas tarefas.

Gráfico 37 - Porcentagem de alunos do GT que avaliaram as tarefas 1, 2 e 3 como sendo mais mais fácil e mais difícil de realizar (Pré-teste e Pós-teste)

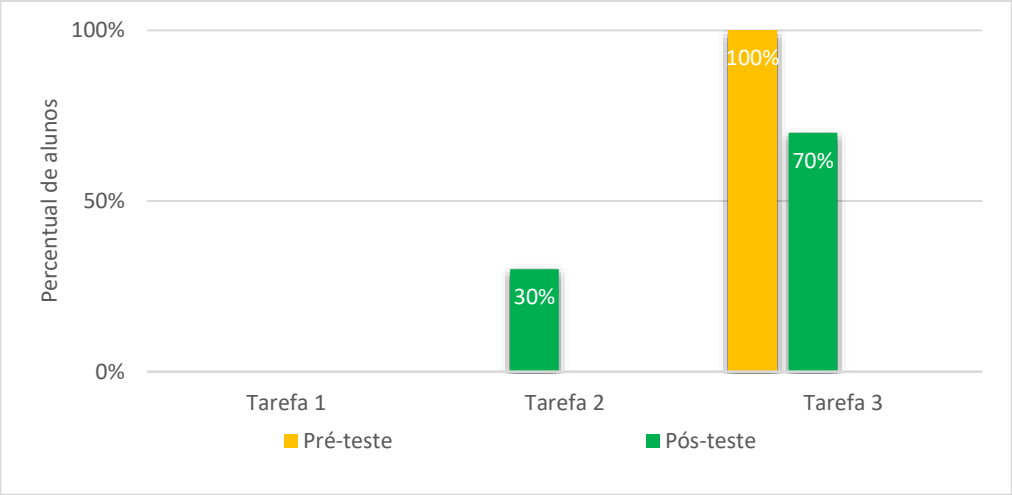


Fonte: Elaboração própria

Verificamos que 100% dos alunos consideram que a tarefa 1 foi a mais fácil de ser realizada. Este dado condiz com o desempenho revelado no gráfico 34 que registra o desempenho dos alunos nesta atividade.

Por outro lado, em relação à atividade classificada como a mais difícil de ser realizada, de acordo com o gráfico 38,

Gráfico 38 - Porcentagem de alunos do GT que acertaram a resposta da Atividade 2 do Pré-teste – Realizaram marcadores prosódicos na leitura em voz alta (Pré-teste e Pós-teste)



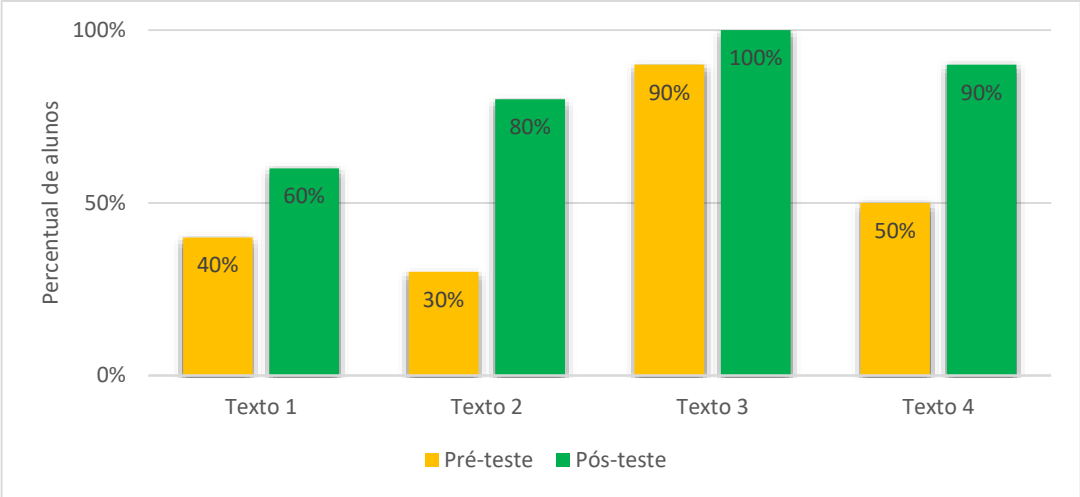
Fonte: Elaboração própria

a totalidade dos alunos (100%) consideraram a tarefa 3 como sendo a mais difícil de realizar no pré-teste. Já no pós-teste, apenas 70% dos alunos mantiveram esta avaliação. Os outros 30% consideraram a atividade 2, relacionada à interpretação textual, como sendo a mais difícil de ser realizada.

Ainda assim, esse dado permite concluir que os alunos apresentam mais dificuldade em empregar (marcar) do que em “ler” as intenções pretendidas com os marcadores prosódicos gráficos e lexicais.

O gráfico 39 ratifica esta conclusão ao evidenciar o desempenho dos alunos quanto à realização (leitura) dos marcadores prosódicos na leitura em voz alta dos textos interpretados na tarefa 1.

Gráfico 39 - Porcentagem de alunos do GT que acertaram a resposta da Atividade 2 do Pré-teste – Realizaram marcadores prosódicos na leitura em voz alta (Pré-teste e Pós-teste)



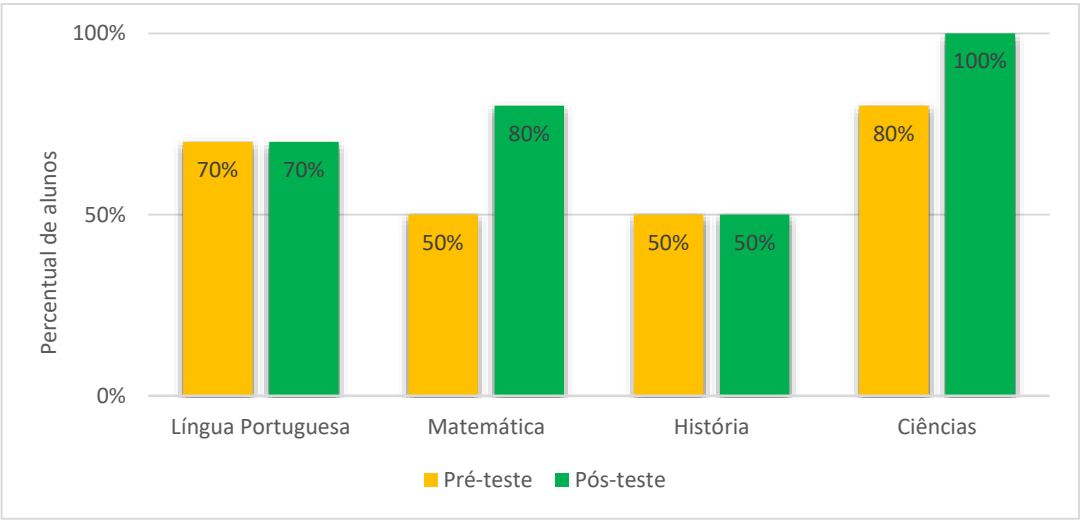
Fonte: Elaboração própria

Os dados revelam significativas elevações no percentual de alunos que realizaram adequadamente os marcadores prosódicos nos quatro textos lidos, especialmente na leitura do texto 2, com temática da área de Ciências, que mostrou um aumento de 50% no número de alunos que realizaram adequadamente os marcadores prosódicos na leitura oral.

Os gráficos que se seguem, revelam os dados da avaliação quantitativa e qualitativa que os professores fizeram dos alunos do GT.

Segundo o gráfico 40,

Gráfico 40 - Porcentagem de alunos do GT que obtiveram média = ou > que cinco pontos na Avaliação Quantitativa (notas) na I Unidade Letiva (Pré-teste e Pós-teste)



Fonte: Elaboração própria

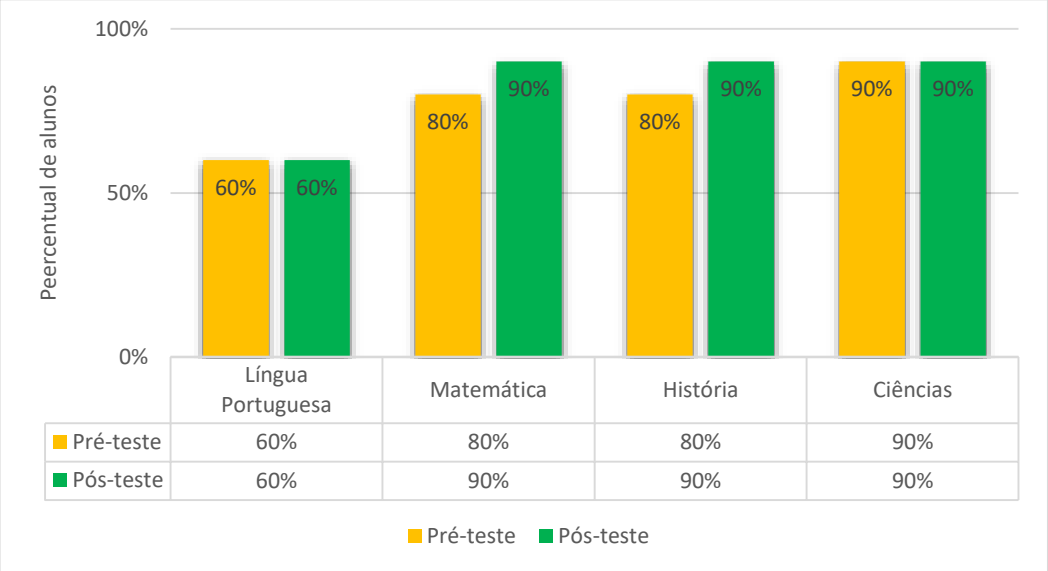
A observação desses dados apontam para uma elevação de 25% no percentual de alunos com média igual ou superior a cinco pontos em Matemática e Ciências e a

manutenção do percentual pré e pós-teste de 70% e 50%, respectivamente, nas disciplinas de Língua Portuguesa e História.

No tocante à avaliação qualitativa do GT, realizada pelos professores, em atividades que envolvem leitura e interpretação textual, os dados se revelaram satisfatórios e ascendentes.

Como é possível observar no gráfico 41,

Gráfico 41 - Porcentagem de alunos do GT que se expressam oralmente em sala de aula, segundo avaliação dos professores entrevistados (Pré-teste e Pós-teste)

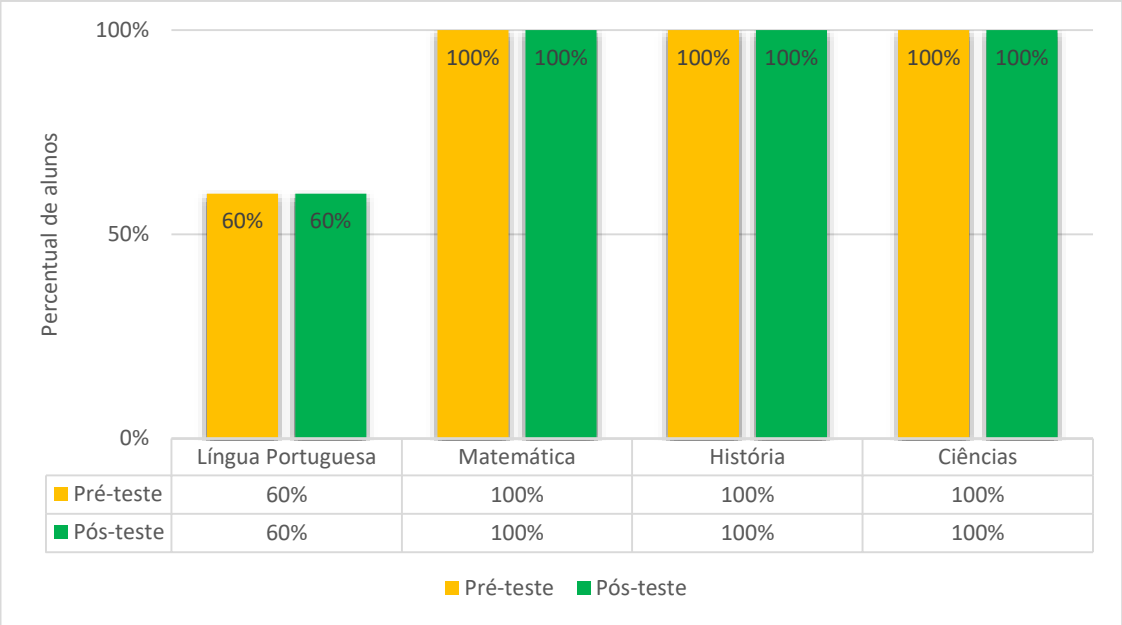


Fonte: Elaboração própria

o percentual de alunos que se expressa oralmente em sala de aula de maneira satisfatórica manteve o percentual de alunos em quase todas as disciplinas, apresentando um elevação de 10% no número de alunos nas disciplinas Matemática e História.

Quanto à escrita de textos em sala de aula, o gráfico 42 aponta a manutenção do percentual de alunos que redigem textos de maneira satisfatória em todas as disciplinas pesquisadas, alcançando o índice de 100% dos alunos nas disciplinas Matemática, História e Ciências. Em Língua Portuguesa foi mantido o percentual de 60% dos alunos.

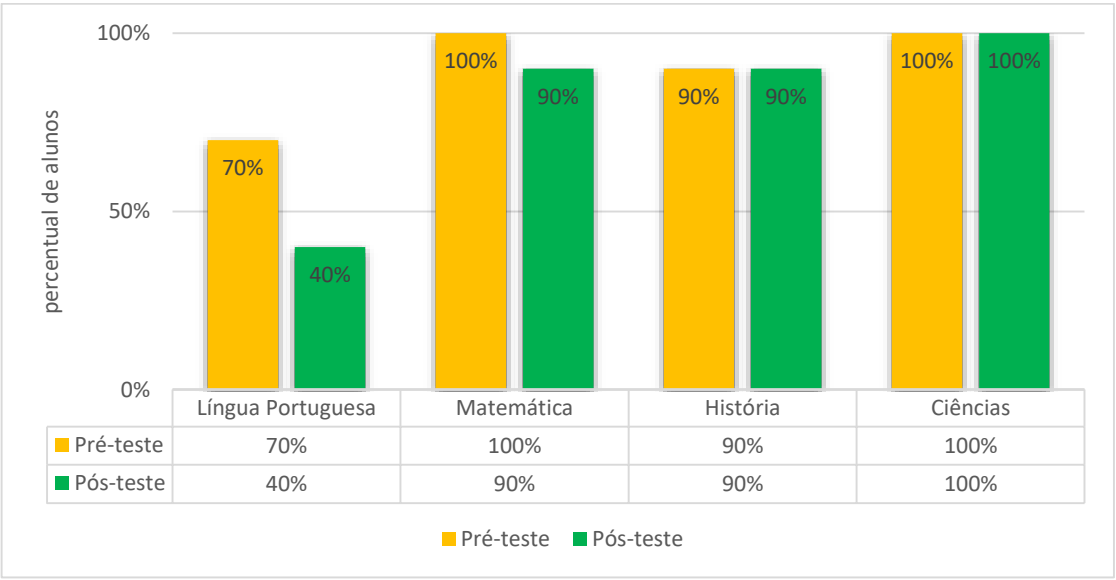
Gráfico 42 - Porcentagem de alunos do GT que redigem textos em sala de aula, na avaliação dos professores entrevistados (Pré-teste e Pós-teste)



Fonte: Elaboração própria

Por outro lado, o gráfico 43, que registra o percentual de alunos que realizam pesquisas em sala de aula, atividade diretamente relacionada à leitura, constatamos uma queda percentual de alunos nas disciplinas Língua Portuguesa e Matemática.

Gráfico 43 - Porcentagem de alunos do GT que realizam pesquisas em sala de aula, na avaliação dos professores entrevistados (Pré-teste e Pós-teste)

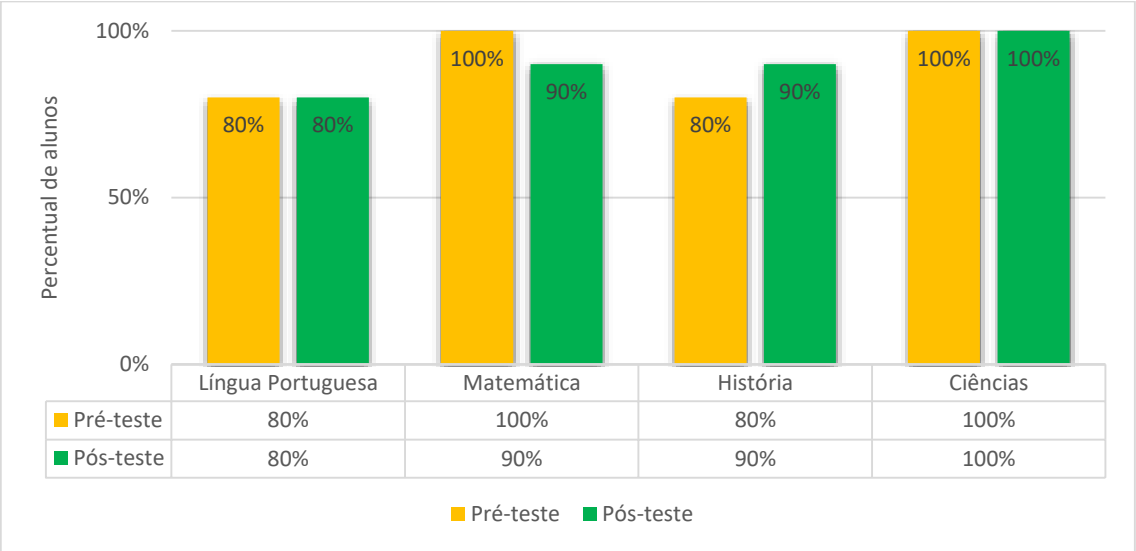


Fonte: Elaboração própria

Esta queda é mais perceptível em Língua Portuguesa, com um decréscimo de 30% no número de alunos que realizam pesquisas, registrando que apenas 40% dos alunos do GT, segundo os professores, realizam satisfatoriamente esta atividade.

Quanto à compreensão e assimilação dos conteúdos propostos em sala de aula, o gráfico 44 mostra que os percentuais de alunos foram mantidos em Língua Portuguesa e Ciências.

Gráfico 44 - Porcentagem de alunos do GT que compreendem e assimilam os conteúdos propostos, na avaliação dos professores entrevistados (Pré-teste e Pós-teste)



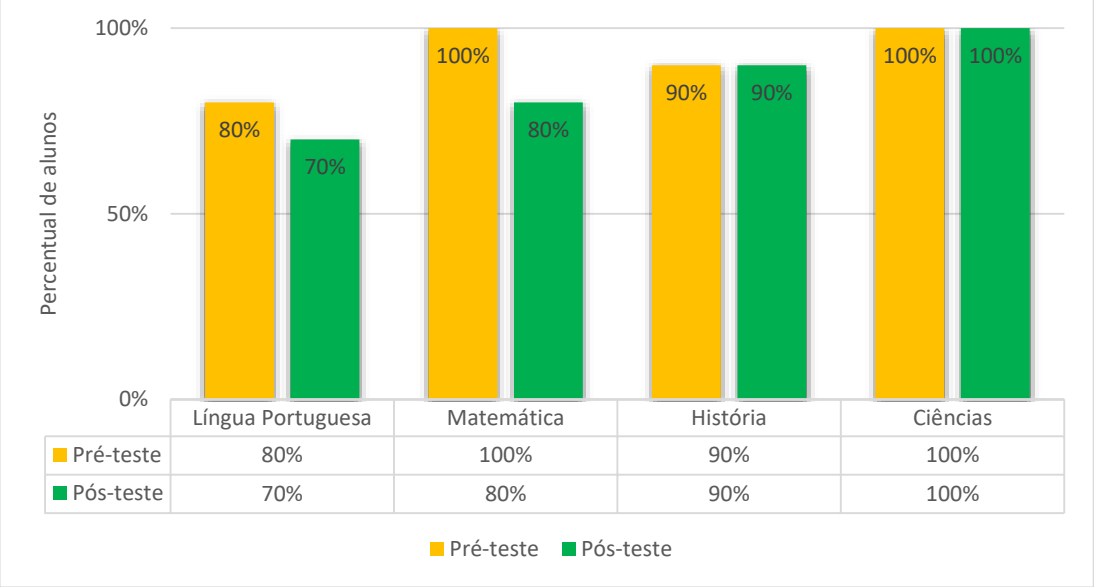
Fonte: Elaboração própria

Na disciplina Matemática registramos uma queda de 10% no percentual de alunos que compreendem e assimilam bem os conteúdos trabalhados nesta disciplina e em História um acréscimo de 10% no número de alunos que compreendem e assimilam bem os conteúdos nestas aulas.

O gráfico 45 registra os dados referentes a um ponto de extrema importância para esta pesquisa, a interpretação de textos e questões propostas em sala de aula, nas quatro disciplinas pesquisadas.

Em História e Ciências, os percentuais de alunos que interpretam textos e questões propostas em sala de aula, de maneira satisfatória, mantiveram-se os mesmos no pré e pós-teste, registrando 90% e 100%, respectivamente.

Gráfico 45 - Porcentagem de alunos do GT que interpretam textos e questões propostas, na avaliação dos professores entrevistados (Pré-teste e Pós-teste)



Fonte: Elaboração própria

De outro modo, em Língua Portuguesa e Matemática, disciplinas avaliadas pelo Saeb (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica)[10], através da Prova Brasil, percebemos uma queda de 10% e 20%, respectivamente, no percentual de alunos que interpretam satisfatoriamente textos e questões propostas nestas disciplinas em sala de aula.

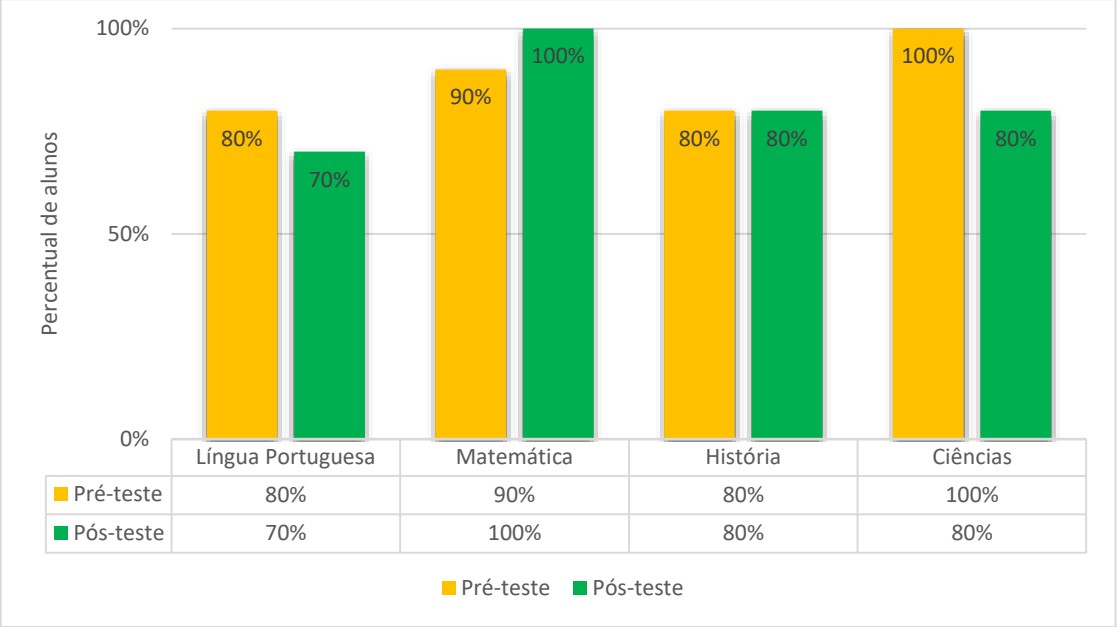
O desempenho do GT mostra-se positivo, apesar da queda percentual de alunos proficientes em interpretação de textos e questões propostas em Língua Portuguesa e Matemática, considerando que, segundo resultados da Prova Brasil, 71% dos alunos do 9º Ano, matriculados na escola campo desta pesquisa, encontram-se em nível básico ou insuficiente em relação às habilidades de leitura e interpretação textual.

Já no gráfico 46, os professores entrevistados mantém a avaliação de que uma média aproximada de 80% dos alunos do GT têm notas (médias aritméticas) que são

[10] O Saeb e a Prova Brasil são dois exames complementares que compõem o Sistema de Avaliação da Educação Básica. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), realizado pelo Inep/MEC, abrange estudantes das redes públicas e privadas do país, localizados em área rural e urbana, matriculados na 4ª e 8ª séries (ou 5º e 9º anos) do ensino fundamental e também no 3º ano do ensino médio. São aplicadas provas de Língua Portuguesa e Matemática. A avaliação é feita por amostragem. Nesses estratos, os resultados são apresentados para cada unidade da Federação e para o Brasil como um todo. A avaliação é censitária para alunos de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental público, nas redes estaduais, municipais e federais, de área rural e urbana, em escolas que tenham no mínimo 20 alunos matriculados na série avaliada. Nesse estrato, a prova recebe o nome de Prova Brasil e oferece resultados por escola, município, unidade da Federação e país. (Fonte: Inep)

compatíveis com o desempenho qualitativo desses mesmos alunos nas atividades propostas em sala de aula.

Gráfico 46 - Porcentagem de alunos do GT que apresentam desempenho quantitativo (notas) e desempenho qualitativo compatíveis, na avaliação dos professores entrevistados (Pré-teste e Pós-teste)

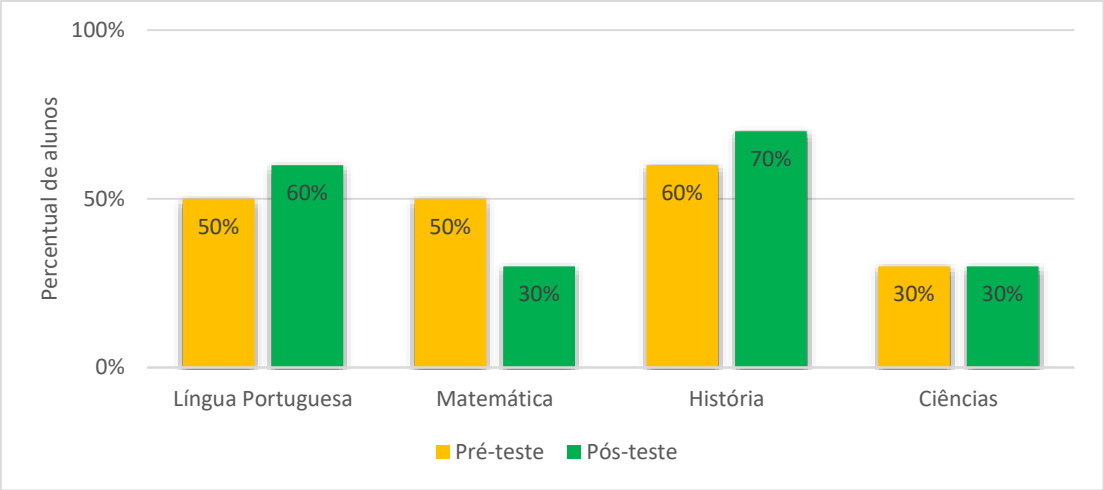


Fonte: Elaboração própria

Assim, os dados mostrados no gráfico 46, revelam um desempenho pouco satisfatório se considerarmos que apenas uma média de 75% dos alunos do GT (cf. gráfico 40) têm nota igual ou superior a 5 (cinco) pontos.

No gráfico 47, os dados registrados confirmam que os professores avaliam que uma média de 47,5% dos alunos do GT ainda encontram-se em grau básico ou insuficiente em leitura e interpretação textual.

Gráfico 47 - Porcentagem de alunos do GT classificados em grau básico ou insuficiente em leitura, na avaliação dos professores entrevistados (Pré-teste e Pós-teste)



Fonte: Elaboração própria

Para melhor visualizar o desempenho comparativo pré-teste e pós-teste do GT na avaliação quantitativa e qualitativa realizada pelos professores, através do Questionário 1, apresentamos os quadros que se seguem por área de conhecimento.

Quadro 6 - Avaliação quantitativa e qualitativa do GT, realizada pelo professor de Língua Portuguesa, no Pré-teste e no Pós-teste

LÍNGUA PORTUGUESA (% de alunos)	PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE
Com média = ou > que cinco pontos	70%	70%
Expressam-se oralmente	60%	60%
Redigem textos	60%	60%
Realizam pesquisas	70%	40%
Compreendem e assimilam os conteúdos propostos	80%	80%
Interpretam textos e questões propostas	80%	70%
Desempenho quantitativo e qualitativo compatíveis	80%	70%
Alunos em grau básico ou insuficiente em leitura	50%	60%

Quadro 7 - Avaliação quantitativa e qualitativa do GT, realizada pelo professor de Matemática, no Pré-teste e no Pós-teste

MATEMÁTICA (% de alunos)	PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE
Com média = ou > que cinco pontos	50%	80%
Expressam-se oralmente	80%	90%
Redigem textos	100%	100%
Realizam pesquisas	100%	90%
Compreendem e assimilam os conteúdos propostos	100%	90%
Interpretam textos e questões propostas	100%	80%
Desempenho quantitativo e qualitativo compatíveis	90%	100%
Alunos em grau básico ou insuficiente em leitura	50%	30%

Quadro 8 - Avaliação quantitativa e qualitativa do GT, realizada pelo professor de História, no Pré-teste e no Pós-teste

HISTÓRIA (% de alunos)	PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE
Com média = ou > que cinco pontos	50%	50%
Expressam-se oralmente	80%	90%
Redigem textos	100%	100%
Realizam pesquisas	90%	90%
Compreendem e assimilam os conteúdos propostos	80%	90%
Interpretam textos e questões propostas	90%	90%
Desempenho quantitativo e qualitativo compatíveis	80%	80%
Alunos em grau básico ou insuficiente em leitura	60%	70%

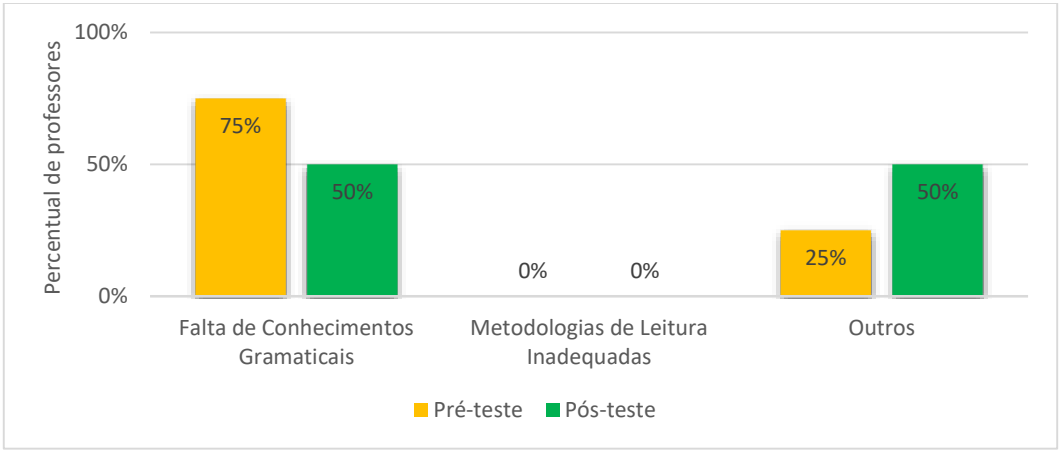
Quadro 9 - Avaliação quantitativa e qualitativa do GT, realizada pelo professor de Ciências, no Pré-teste e no Pós-teste

CIÊNCIAS (% de alunos)	PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE
Com média = ou > que cinco pontos	80%	100%
Expressam-se oralmente	90%	90%
Redigem textos	100%	100%
Realizam pesquisas	100%	100%
Compreendem e assimilam os conteúdos propostos	100%	100%
Interpretam textos e questões propostas	100%	100%
Desempenho quantitativo e qualitativo compatíveis	100%	80%
Alunos em grau básico ou insuficiente em leitura	30%	30%

Em relação ao Questionário 2 aplicado aos professores, obtivemos os resultados comparativos pré e pós-teste conforme gráficos a seguir.

No gráfico 48 é possível constatar que 50% dos professores entrevistados apontam a falta de conhecimentos gramaticais como fator responsável pela falta de proficiência em leitura e interpretação textual. Os outros 50% atribuem a deficiência a outros fatores, entre os quais desinteresse dos alunos e falta de hábito de leitura.

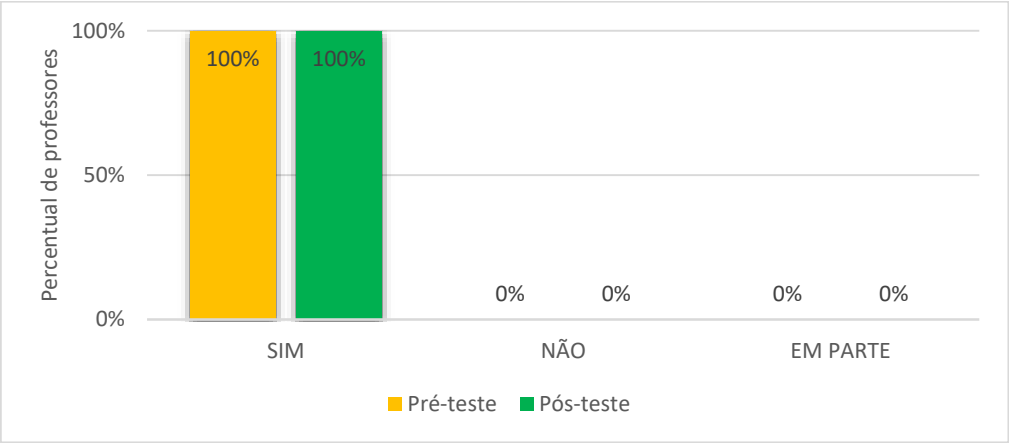
Gráfico 48 - Porcentagem de professores do GT que avaliaram os fatores responsáveis pela deficiência dos alunos classificados em grau básico ou insuficiente em leitura e interpretação (Pré-teste e Pós-teste)



Fonte: Elaboração própria

Ainda, são unânimes em afirmar, conforme registrado no gráfico 49, que a falta de proficiência em leitura e interpretação textual afeta o rendimento quantitativo (notas) dos alunos do GT.

Gráfico 49 - Porcentagem de professores do GT que avaliaram se há interferência do grau básico ou insuficiente em leitura e interpretação textual no rendimento quantitativo (notas) dos alunos (Pré-teste e Pós-teste)

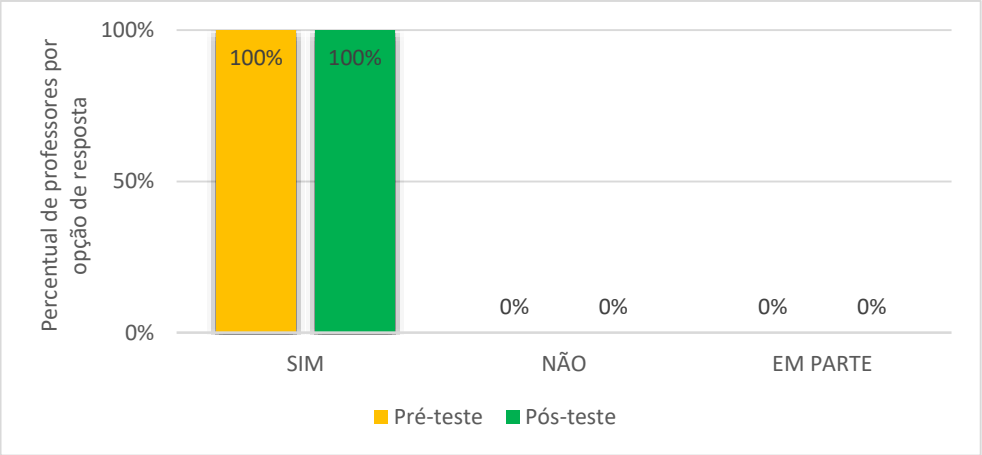


Fonte: Elaboração própria

Esta avaliação dos professores é ratificada quando retomamos o percentual de apenas 75% dos alunos do GT com nota igual ou superior a 5 (cinco) pontos (cf. gráfico 40) e que somente uma média de 80% destes alunos têm notas compatíveis com o seu desempenho qualitativo em sala de aula (cf. gráfico 46).

Os professores entrevistados são unânimes também em afirmar que a falta de proficiência em leitura e interpretação textual compromete a aprendizagem dos alunos, conforme é possível confirmar no gráfico 50.

Gráfico 50 - Porcentagem de professores do GT que avaliaram se há comprometimento da aprendizagem dos alunos que foram classificados no grau básico ou insuficiente de leitura e interpretação textual (Pré-teste e Pós-teste)



Fonte: Elaboração própria

Para melhor visualizar o desempenho comparativo pré-teste e pós-teste do GT na avaliação realizada pelos professores em relação à proficiência em leitura e interpretação textual dos alunos, através do Questionário 2, apresentamos o quadro abaixo.

Quadro 10 - Avaliação quantitativa e qualitativa do GT, realizada pelo professor de Ciências, no Pré-teste e no Pós-teste

PERCENTUAL DE PROFESSORES	PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE
Atribuem a deficiência em leitura à falta de conhecimentos gramaticais	75%	50%
Atribuem a deficiência em leitura a outros fatores	25%	50%
Admitem a interferência da deficiência em leitura no rendimento quantitativo (notas) dos alunos	100%	100%
Avaliam que há comprometimento da aprendizagem dos alunos com deficiência em leitura	100%	100%

Feitas todas essas análises, não é possível afirmar que houve um progresso sensível no desempenho do GT em relação ao GC, quando comparados os dados do pré-teste e pós-teste. Ambos os grupos mantiveram as mesmas médias percentuais, salvo pequenas alterações para mais ou para menos em alguns pontos analisados.

Por outro lado, o comparativo dos dados pré e pós-teste do GT revelam uma sutil elevação no desempenho destes alunos em vários quesitos avaliados. É certo que também foram registradas algumas reduções percentuais em alguns pontos, contudo o balanço é positivo considerando o envolvimento e desempenho do GT nas oficinas de intervenção.

Cabe aqui salientar que, o fato das oficinas de intervenção terem sido realizadas na etapa final do ano letivo, no último bimestre, não permitiu atribuir os resultados positivos percebidos no pós-teste, na avaliação quantitativa e qualitativa realizada pelos professores, à submissão do GT às oficinas, restando como parâmetro de investigação, quanto à consecução dos objetivos propostos com a intervenção, apenas os resultados do pré-teste em comparação com o pós-teste aplicado aos alunos do GT. Para melhor percepção dos efeitos da intervenção no rendimento quantitativo e qualitativo dos alunos do GT em sala de aula, nas disciplinas pesquisadas, o ideal era que a intervenção tivesse ocorrido ao final do segundo bimestre do ano letivo.

CONCLUSÕES

O desenvolvimento da fluência leitora dos alunos tem desafiado a Educação Básica, professores de todas as áreas e suas práticas pedagógicas. Nesta pesquisa, buscamos evidenciar, analisar e discutir um fator primordial que possibilita ao aluno “ler com fluência”, a saber, a compreensão da materialidade do texto impresso em seus marcadores prosódicos gráficos e lexicais.

Dados comparativos dos resultados da Prova Brasil realizada nos anos de 2011, 2013 e 2015, do 9º Ano do Ensino Fundamental do Colégio Municipal Zelinda Carvalho Teixeira, localizado no Distrito de Maniaçu, zona rural do município de Caetité-Ba, referentes à Proficiência em Leitura e Interpretação, apontaram que uma média de 60% dos alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental do referido colégio encontram-se abaixo do nível proficiente em leitura e interpretação.

Outro dado igualmente relevante e que também motivou esta pesquisa e intervenção foi o afunilamento do número de alunos que ingressaram no Ensino Fundamental II (6º Ano) no ano letivo de 2015 e o número de alunos concluintes (9º Ano) no ano letivo de 2018. Apenas uma média de 28% dos alunos que ingressaram no EF II no ano letivo de 2015, no colégio supracitado, chegaram ao 9º Ano no ano letivo de 2018, considerando uma permanência regular legal de 4 anos no EF II.

Construída a hipótese de que se fossem desenvolvidas atividades que favoreçam a observância e percepção das variações melódicas e entonacionais pretendidas com as escolhas dos marcadores prosódicos nos textos escritos utilizados como suporte teórico em sala de aula em todas as disciplinas, haveria uma melhor compreensão e interpretação destes textos, favorecendo a elevação do grau de proficiência leitora dos alunos, elaboramos uma proposta de intervenção didática que fora aplicada para alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental do Colégio Municipal Zelinda Carvalho Teixeira.

Primeiramente investigamos a proficiência em leitura, compreensão e interpretação de textos escritos e o conhecimento/observância/uso dos marcadores gráficos e lexicais na compreensão e interpretação de textos das áreas de ensino selecionadas para amostragem.

Em seguida, propomos uma metodologia de leitura e interpretação textual, a partir da observância dos marcadores prosódicos gráficos e lexicais, que pudesse ser posta em prática em todas as áreas de conhecimento da grade curricular.

Na sequência desenvolvemos oficinas com atividades direcionadas no sentido de favorecer o conhecimento, percepção e funcionalidade dos marcadores prosódicos gráficos e lexicais em textos utilizados nas áreas de conhecimento da amostragem.

Para finalizar, verificamos se o estudo sistematizado, reconhecimento e observância dos marcadores prosódicos gráficos e lexicais favoreceram melhor entendimento dos textos lidos e nos comandos das atividades avaliativas escritas, nas áreas de conhecimento selecionadas para amostragem, e seu impacto no rendimento escolar, nestas áreas, do ponto de vista quantitativo e qualitativo.

Para tanto, a proposta de intervenção foi desenvolvida em três etapas (pré-teste, oficinas de intervenção e pós-teste), com o objetivo de favorecer o conhecimento, percepção e funcionalidade dos marcadores prosódicos gráficos e lexicais e propor uma metodologia de leitura e interpretação textual, a partir da observância desses marcadores, que possa ser posta em prática em todas as áreas de conhecimento da grade curricular.

O universo da pesquisa foi o Colégio Municipal Zelinda Carvalho Teixeira, localizado no Distrito de Maniaçu, zona rural do município de Caetité-Ba. A amostragem foi o 9º Ano do Ensino Fundamental, sendo 10 (dez) alunos do turno matutino sorteados para compor o GC (grupo controle) e 10 (dez) alunos do turno vespertino sorteados para compor o GT (grupo teste).

A primeira e terceira etapas (pré e pós-teste) da intervenção foram aplicadas aos dois grupos de alunos, grupo teste (GT) e grupo controle (GC). Somente o GT foi submetido à segunda etapa da intervenção (oficinas) e teve seu desempenho comparado ao do GC, que não participou das oficinas de intervenção.

Os dados analisados na primeira etapa da intervenção, o pré-teste, que teve como objetivo observar o nível de conhecimento dos alunos em relação aos marcadores prosódicos e avaliar a influência desse (não) conhecimento no grau de proficiência em leitura e interpretação de textos relacionados às disciplinas selecionadas para amostragem neste trabalho, evidenciaram resultados superiores do GC em relação ao GT nas atividades aplicadas aos alunos e registraram resultados aproximados na avaliação que os professores fizeram dos dois grupos.

Os resultados das atividades aplicadas aos alunos no pré-teste ressaltam algumas dificuldades destes alunos em reconhecer o efeito de sentido provocado pela escolha de determinados marcadores e em realizarem os marcadores prosódicos na leitura oral.

Já os questionários de avaliação aplicados aos professores contradizem estes dados na avaliação quantitativa e qualitativa dos alunos, realizada pelos professores. Os alunos não demonstram nos resultados das atividades aplicadas o bom desempenho descrito na avaliação feita pelos professores.

Esta contradição pode ser comprovada quando observamos que, embora uma média de 75% dos alunos apresentem, na avaliação quantitativa, nota igual ou superior a 5,0 (cinco) pontos, apenas 47,5% destes alunos apresentam desempenho quantitativo e qualitativo compatíveis, segundo dados do questionário 1 aplicado aos professores.

Observados os dados coletados a partir da aplicação do pré-teste, foi elaborada e aplicada uma intervenção para o GT, intitulada de “Aprender a Ler”, composta por 5 oficinas didáticas, com duração de 04 horas/aula cada, e teve como objetivo principal promover a ampliação das capacidades de leitura e interpretação textual nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática, História e Ciências.

Na primeira oficina foram desenvolvidas atividades no sentido de favorecer o reconhecimento dos marcadores prosódicos e sua importância na compreensão e interpretação dos textos lidos. Já as oficinas de 2 a 5 mantiveram o foco no reconhecimento, leitura e interpretação dos marcadores prosódicos nos textos lidos como suporte teórico e atividades propostas nos livros didáticos das disciplinas selecionadas para amostragem.

Todas as atividades desenvolvidas ao longo das oficinas fluíram de maneira satisfatória e produtiva, os alunos demonstraram compreensão em relação às marcas e pistas que o texto escrito fornece para a realização de uma leitura proficiente, que promova compreensão, que permita construir sentidos e que oportunize novas aprendizagens em todas as áreas de conhecimento.

Após as oficinas, realizamos a terceira etapa da proposta de intervenção, o pós-teste, que consistiu na reaplicação das atividades do pré-teste, após a submissão do GT às oficinas de intervenção, etapa esta que forneceu dados de grande relevância para avaliação do desempenho do GT em relação ao GC e também para comparar a evolução do desempenho do GT entre o pré-teste e o pós-teste.

Os dados apurados no pós-teste ratificam o melhor desempenho do GC em relação ao GT, tanto nos resultados das atividades aplicadas aos alunos quanto na avaliação quantitativa e qualitativa desses alunos, realizada pelos professores.

O grupo controle não registrou alterações significativas nos percentuais de desempenho apresentados no pré-teste, salvo casos de uma leve queda percentual no desempenho em alguns itens avaliados.

Observamos no GC:

- Uma queda percentual de 40% para 30% na leitura e interpretação da questão 5, relacionada à área da matemática, na tarefa 1 (cf. apêndice 1);
- Queda de 100% para 70% na leitura e interpretação do poema 3 da tarefa 2, que tem a sua interpretação subordinada à variação melódica inicitada pelas vírgulas utilizadas, (cf. apêndice 2);
- E uma redução de 30% para 0% no desempenho dos alunos quanto ao uso dos dois pontos no texto da tarefa 3 (cf. apêndice 3), a partir da audição do referido texto.
- Redução no percentual de alunos que realizaram marcadores prosódicos na leitura em voz alta na atividade 2 (cf. apêndice 2), de 40% para 30% no na leitura do texto 2 e de 90% para 80% na leitura do texto 3.

Conquanto o grupo teste não tenha superado o desempenho do grupo controle, observamos consideráveis alterações percentuais positivas no desempenho dos alunos que compõem este grupo, em diversos itens avaliados, em relação aos resultados do pré-teste, a saber:

- Elevação percentual de 30% para 50% na leitura e interpretação da questão 5, relacionada à área da matemática, na tarefa 1 (cf. apêndice 1);
- Aumento de 50% para 80% no desempenho dos alunos quanto ao uso do ponto final no texto da tarefa 3 (cf. apêndice 3), a partir da audição do referido texto;
- Elevação no percentual de alunos que realizaram marcadores prosódicos na leitura em voz alta na atividade 2 (cf. apêndice 2), de uma média de 52,5% no pré-teste para uma média de 82,5% no pós-teste.

No tocante à avaliação qualitativa do GT, realizada pelos professores, em atividades que envolvem leitura e interpretação textual, os dados satisfatórios e ascendentes, registrados no pós-teste, não podem ser atribuídos à aplicação da

intervenção, considerando o período em que foram aplicadas as oficinas de intervenção e o pós-teste, que ocorreram no final do último bimestre do ano letivo.

O final do último bimestre letivo é marcado pela realização de avaliações finais e estudos de recuperação, período. Desta maneira, os professores não dispuseram de tempo suficiente para realização de outras atividades em sala de aula que permitissem observar e avaliar melhor a provável evolução no grau de proficiência em leitura e interpretação textual dos alunos envolvidos no processo.

Em contrapartida, os resultados positivos alcançados pelo GT no pós-teste, na leitura e interpretação textual, no emprego/uso dos marcadores prosódicos gráficos e lexicais, bem como a realização dos referidos marcadores na leitura em voz alta, permitem inferir que os alunos que participaram das oficinas de intervenção assimilaram as estratégias para uma leitura proficiente dos gêneros próprios de cada disciplina, nos livros didáticos de Língua Portuguesa, Matemática, História e Ciências, reconhecendo o papel dos marcadores prosódicos gráficos e lexicais na compreensão e interpretação dos textos lidos em todas as áreas de conhecimento.

Ao longo da realização das oficinas, observando a participação e desempenho dos alunos, foi possível perceber o interesse e o envolvimento do GT com a temática proposta nas oficinas, demonstrando um sensível progresso na realização das atividades propostas em cada encontro.

Esta evolução foi mais sensível em relação à identificação de marcadores prosódicos e suas intenções discursivas nos textos lidos ao longo das oficinas e na realização expressiva desses marcadores na leitura oral. Os alunos mostraram-se mais atentos à materialidade textual para compreensão e consequente interpretação dos textos lidos nas disciplinas contempladas nas oficinas.

Feitas todas essas considerações, podemos afiançar a validação da hipótese inicial dessa pesquisa, tendo em vista que é possível desenvolver a proficiência leitora quando são planejadas e executadas estratégias de leitura dos gêneros próprios de cada disciplina, a partir da observação sistemática dos marcadores prosódicos gráficos e lexicais enquanto concorrentes para a compreensão e interpretação dos textos lidos em todas as áreas de conhecimento.

Isto posto, é possível afirmar que a intervenção pedagógica “Aprender a Ler” é uma proposta viável e que a sua aplicabilidade dá conta da consecução dos objetivos a que se propôs.

É válido ressaltar que esta proposta não se trata de colocar as demais disciplinas do currículo a serviço da Língua Portuguesa, mas de reconhecer o papel da leitura a serviço da aprendizagem em todas as áreas de conhecimento.

A implementação desta proposta de intervenção, em todas as suas etapas, despertou questionamentos e apontou para a necessidade de novas pesquisas que pudessem responder a estes questionamentos:

- Os professores das diversas áreas de conhecimento (re) conhecem e realizam os marcadores prosódicos e a sua importância para uma leitura proficiente?
- Os professores das diversas áreas de conhecimento reconhecem a importância da adequada realização dos marcadores prosódicos para uma leitura proficiente?
- Qual o nível de proficiência em leitura e interpretação dos professores que atuam nas diversas áreas no EF?
- De que maneira os marcadores (não) vêm sendo trabalhados no Ensino Fundamental, desde as séries iniciais?
- Como é desenvolvida a leitura em sala de aula dos textos de gêneros diversos e específicos por área de conhecimento?
- Os professores das diversas áreas de conhecimento reconhecem o papel da leitura a serviço da aprendizagem?

Assim, para além de uma possibilidade metodológica de trabalho interdisciplinar com vistas no desenvolvimento da proficiência leitora, a partir da observância dos marcadores prosódicos, esperamos que este trabalho possa instigar novos olhares sobre esta temática e promover o desenvolvimento de outras estratégias que possam preencher as possíveis lacunas deixadas neste trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Maria Lúcia F. F., SOUZA, Ivane P. (Org.). **Práticas de Leitura no Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Alfabetização, leitura e ensino de Português**: desafios e perspectivas curriculares. Belo Horizonte: Anais do I Seminário Nacional Currículo em Movimento - Perspectivas Atuais, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio: bases legais. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: . Acesso em: 15 jan. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasilia: MEC, SEB; Inep, 2009.

_____. SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Língua Portuguesa: 5ª a 8ª Série. Brasília: SEF, 1997.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização & Linguística**. São Paulo: Scipicione, 1997.

_____. **Elementos de fonética do Português Brasileiro**. Tese de Livre Docência, Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1982.

_____. **Marcadores prosódicos na escrita**. In: SEMINÁRIO DO GRUPO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, 18, 1989, Lorena. Anais do XVIII Seminário do Gel. Lorena: Grupo de Estudos Linguísticos de São Paulo, 1989. p. 195-203

_____. **Alfabetizando sem o bá- bé- bi- bó- bu.** 1ª edição. São Paulo: Scipione, 1999. – (Pensamento e Ação no Magistério)

COUTINHO, Michelle Ghislain. **A qualidade da prosódia explícita e sua relação com a interpretação de textos**: um estudo de caso. João Pessoa, 2014, 38 p.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola.* Trad. E Org. de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia e AQUINO, Zilda. **Oralidade e escrita** – perspectivas para o ensino de língua materna. São Paulo: Cortez, 1999.

INEP. Pisa. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-deavaliacao-de-alunos. Acesso em: 22 Set. 2016.

KOCH, Ingedore. **O Texto e a construção de sentidos**. 9. Ed. São Paulo: Contexto, 2009.

KOCH, Ingedore; ELIAS, Vanda. **Ler e Compreender os Sentidos do texto.** São Paulo: Contexto, 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**:atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2000.

MARION, José Carlos; DIAS, Reinaldo; TRALDI, Maria Cristina. **Monografia para cursos de administração, contabilidade e economia**. São Paulo: Atlas, 2002.

MARTINS, Ângela Maria, MOREIRA, Elizabete. **A leitura e os seus múltiplos sentidos**. *In*: MARTINS, Ângela Maria. Ler e escrever na escola: reflexões e ação docente. Vitória da Conquista: Edições Uesb, 2012.

MARTINS, Maria Helena. **O que é Leitura**. 19.ed. Brasiliense: São Paulo, 2012.

MUNIZ, V. C. A implicatura da tríplice funcionalidade no ensino da pontuação. **Palimpsesto** (Rio de Janeiro. Online), v. 13, p. 1, 2011. Disponível em: http://www.pgletras.uerj.br/palimpsesto/num13/dossie/palimpsesto13dossie01.pdf. Acesso em: 22 Set. 2016.

OLIVEIRA, Elisângela Santos de Andrade. **Os sinais de pontuação e a representação de aspectos prosódicos na escrita e na leitura de alunos do nono ano do ensino fundamental**. 195 p. [Dissertação de Mestrado]. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2015.

PACHECO, Vera. Leitura e Prosódia: o caso dos sinais de pontuação. In: FONSECA SILVA, M. da C.; PACHECO, Vera; LESSA DE OLIVEIRA, A. S. C. (Org.) **Em torno da Lingua(gem)**: questões e análises. Vitória da Conquista: Edições Uesb, 2007b, p. 41-69.

_____. O efeito dos estímulos auditivo e visual na percepção dos marcadores prosódicos usados na escrita do PB. **Sínteses**, v. 12, p.235-245, 2007a.

_____. Percepção dos Sinais de Pontuação enquanto Marcadores Prosódicos. In: PACHECO, V.; MASSINI-CAGLIARI, G. (Org.). Questões de Fonética e Fonologia: uma homenagem a Luiz Carlos Cagliari. **Estudos da Língua(gem)**. Edições Uesb, Vitória da Conquista, v. 3, p. 205-232, 2006.

_____; OLIVEIRA, Marian. **Reconhecimento dos marcadores prosódicos da escrita em situação de leitura e de oitiva**: um processo interativo. *Revista da Anpoll*. Florianópolis, nº 37, p. 199-212, 2014.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: terceiro e quarto ciclos de ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998, p. 69-70.

PISA, 2000. **Relatório Nacional**. Brasília, 2001.

PLATÃO, F. & FIORIN, J. L. **Prefácio**. In: _____**Para entender o texto: leitura e redação**. Ática: São Paulo, 2006.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **A produção da leitura na escola:** Pesquisas x Propostas. 2. ed. São Paulo: Editora Àtica, 2002.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

APÊNDICES

Apêndice 1 – Pré-teste/Pós-teste - Atividade 1

ALUNO: _____

SÉRIE/TURMA: _____ **TURNO:** _____

PRÉ-TESTE / PÓS-TESTE – ATIVIDADE 1

Esta atividade é composta por 3 tarefas que têm como objetivo avaliar a sua interpretação textual e o seu conhecimento sobre o uso da pontuação.

Para respondê-la, você deverá:

- Ler os textos e enunciados das questões com bastante atenção;
- Seguir os comandos dados pelo professor-aplicador;
- Utilizar caneta azul ou preta e não rasurar as questões.

Tempo para realização da atividade: 50 minutos

Atenção!

Tarefa 1

Leia os textos apresentados com bastante atenção e assinale a resposta correta para cada questão proposta. Muita atenção para não rasurar as respostas!

Texto para a questão 1

Nascimento do Brasil

Era uma vez, num reino chamado Portugal, um príncipe regente medroso, glutão e viciado em coxas de galinha chamado João. No dia 29 de novembro de 1807, ele juntou a mãe (uma rainha louca), a mulher (uma princesa espanhola), os filhos e cerca de 11 mil pessoas e partiu para o distante Brasil, uma colônia que pertencia a seus domínios e ficava do outro lado do Oceano Atlântico. A razão da mudança? O medo de ser deposto pelo Exército francês, comandado pelo imperador Napoleão Bonaparte. Em terras brasileiras, o príncipe ficou por 13 anos, realizou alguns feitos importantes, tornou-se rei após a morte da mãe e fez do filho, Pedro, seu sucessor. Depois, quando Napoleão já havia perdido a guerra, voltou para sua terra natal. É assim, de forma resumida, que muitos brasileiros estudam a vinda da família real portuguesa para o Brasil.

ARAÚJO, Paulo. Nova Escola. São Paulo: Abril, ano 23, n. 209, 2008. p. 54. Fragmento. Disponível em http://www.saep.caedufjf.net/wp-content/uploads/2013/09/SAEP_RP_LP3EM.pdf. Acesso em 19 mai. 2016.

Questão 1

A informação principal do texto "Nascimento do Brasil" é a

A) guerra perdida por Napoleão Bonaparte.

B) prática de viagens de um príncipe português.

C) chegada da família real portuguesa ao Brasil.

D) formação do império de Napoleão Bonaparte.

Texto para a questão 2

O fim de sapos, rãs e pererecas

Para muita gente, sapos, rãs e pererecas podem lá não ter graça. Mas os anfíbios são essenciais à vida de florestas, restingas e lagoas, só para citar alguns ambientes. E o problema é que estão desaparecendo sem que cientistas saibam explicar o porquê. O fenômeno é conhecido há anos, mas tem se agravado muito. Sobram explicações: vírus, redução de habitat e mudanças climáticas, por exemplo, mas ainda não há resposta para o mistério, cuja consequência é o aumento do desequilíbrio ambiental. Para tentar encontrar uma solução, cientistas começaram a se reunir no Rio.

Disponível em http://ntmmacae.com/ideb/simulados/9ano/portugues/Simulado6_Port_9ano/Simulado6_port.htm. Acesso em 02 ago. 2016.

Questão 2

Ao se referir ao desaparecimento de sapos, rãs e pererecas, o texto alerta para:

A) a falta de explicação dos cientistas.

B) o perigo do desequilíbrio do meio ambiente.

C) o perigo de alguns ambientes ameaçados.

D) as explicações do mistério da natureza.

Texto para as questões 3 e 4

Cabelos brancos

Um dia, uma menina estava sentada, observando sua mãe lavar os pratos na cozinha. De repente, percebeu que sua mãe tinha vários cabelos brancos que sobressaíam entre a sua cabeleira escura. Olhou para a mãe e perguntou:

- Porque você tem tantos cabelos brancos, mamãe?

A mãe respondeu:

- Bom, cada vez que você faz algo de ruim e me faz chorar ou me faz triste, um de meus cabelos fica branco.

A menina digeriu esta revelação por alguns instantes e logo disse:

- Mãe, porque TODOS os cabelos de minha avó estão brancos?

Disponível em: http://www.piadasnet.com/piadas-de-criancas.htm. Acesso em 19 maio 2016.

Questão 3

Segundo a mãe, a causa de seus cabelos brancos era o fato de

A) a menina não se comportar bem.

B) a mãe ser parecida com a avó.

C) a mãe lavar muitos pratos.

D) a menina ser parecida com a mãe.

Questão 4

No final do texto, a palavra **TODOS** está em maiúsculas para ressaltar

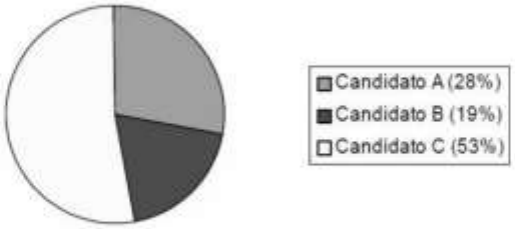
A) o mau comportamento da mãe na infância.

B) a pouca idade da menina.

C) a idade avançada da avó.

D) a boa relação entre mãe e filha.

Texto para a questão 5



Questão 5

O gráfico acima representa o resultado final da eleição para prefeito numa cidade do interior. Os candidatos A, B e C obtiveram no total 15.000 votos. Sabendo-se que o candidato B obteve um total de 2.850 votos, quantos votos o candidato A teve a mais que o candidato B?

A) 1300

B) 1350

C) 3750

D) 5100

Tarefa 2

A seguir, veja como um namorado indeciso entre as três belas irmãs pontua seu poema de quatro maneiras diferentes. Sua tarefa é, observando as diferentes formas de pontuar, indicar a qual das irmãs ele declara o seu amor em cada um dos poemas.

A CHARADA DAS TRÊS IRMÃS

Poema 1

Se consultar a razão,
digo que amo SOLEDADE.
Não LIA, cuja bondade
ser humano não teria.
Não aspiro à mão de IRIA,
que não tem pouca beldade.

No poema 1 o poeta confessa seu amor por _____

Poema 2

Se consultar a razão,
digo que amo SOLEDADE?
Não! LIA, cuja bondade
ser humano não teria?
Não! Aspiro à mão de IRIA,
que não tem pouca beldade.

No poema 2 o poeta confessa seu amor por _____

Poema 3

Se consultar a razão,
digo que amo SOLEDADE?
Não! LIA, cuja bondade
ser humano não teria.
Não aspiro à mão de IRIA,
que não tem pouca beldade.

No poema 3 o poeta confessa seu amor por _____

Poema 4

Se consultar a razão,
digo que amo SOLEDADE?
Não LIA, cuja bondade
ser humano não teria?
Não aspiro à mão de IRIA,
que não tem pouca beldade?

No poema 4 o poeta confessa seu amor por _____

PROENÇA, M. Cavalcanti de. Exercícios de Português.
Disponível em: http://sualingua.com.br/2009/05/04/pontuacao-charadas-resolvidas/. Acesso em 12 de maio 2017.

Tarefa 3

Agora, observe que o texto abaixo foi transcrito sem nenhum sinal de pontuação.

Você ouvirá a leitura deste texto e deverá pontuá-lo corretamente, conforme a entonação percebida no áudio.

Fique atento (a)!

Lição sobre a água
António Gedeão

Este líquido é água
Quando pura
é inodora insípida e incolor
Reduzida a vapor
sob tensão e a alta temperatura
move os êmbolos das máquinas que por isso
se denominam máquinas de vapor

É um bom dissolvente
Embora com exceções mas de um modo geral
dissolve tudo bem ácidos bases e sais
Congela a zero graus centesimais
e ferve a 100 quando à pressão normal

Foi neste líquido que numa noite cálida de Verão
sob um luar gomoso e branco de camélia
apareceu a boiar o cadáver de Ofélia
com um nenúfar na mão

Fonte: Silva, A. C. & Bueno, A., orgs. 1999. *Antologia da poesia portuguesa contemporânea*. RJ, Lacerda Editores. Poema originalmente publicado em 1967.

Tarefa 4

ENQUETE

Agora que você já respondeu as tarefas 1, 2 e 3, responda:

Questão 1

Qual tarefa você achou mais **FÁCIL** de responder?

( ) Tarefa 1 ( ) Tarefa 2 ( ) Tarefa 3

Questão 2

Qual tarefa você achou mais **DIFÍCIL** de responder?

( ) Tarefa 1 ( ) Tarefa 2 ( ) Tarefa 3

Apêndice 2 – Pré-teste/Pós-teste - Atividade 2

ALUNO: _____

SÉRIE/TURMA: _____ **TURNO:** _____

PRÉ-TESTE / PÓS-TESTE – ATIVIDADE 2

Esta atividade é composta por 4 textos que têm como objetivo avaliar a sua leitura, considerando a pontuação e entonação na leitura em voz alta.

Assim, você deverá ler os textos em voz alta, em sequência, enquanto será gravado um áudio da sua leitura.

Texto 1

Nascimento do Brasil

Era uma vez, num reino chamado Portugal, um príncipe regente medroso, glutão e viciado em coxas de galinha chamado João. No dia 29 de novembro de 1807, ele juntou a mãe (uma rainha louca), a mulher (uma princesa espanhola), os filhos e cerca de 11 mil pessoas e partiu para o distante Brasil, uma colônia que pertencia a seus domínios e ficava do outro lado do Oceano Atlântico. A razão da mudança? O medo de ser deposto pelo Exército francês, comandado pelo imperador Napoleão Bonaparte. Em terras brasileiras, o príncipe ficou por 13 anos, realizou alguns feitos importantes, tornou-se rei após a morte da mãe e fez do filho, Pedro, seu sucessor. Depois, quando Napoleão já havia perdido a guerra, voltou para sua terra natal. É assim, de forma resumida, que muitos brasileiros estudam a vinda da família real portuguesa para o Brasil.

ARAÚJO, Paulo. Nova Escola. São Paulo: Abril, ano 23, n. 209, 2008. p. 54. Fragmento. Disponível em http://www.saep.caedufjf.net/wp-content/uploads/2013/09/SAEP_RP_LP3EM.pdf. Acesso em 19 mai. 2016.

Texto 2

O fim de sapos, rãs e pererecas

Para muita gente, sapos, rãs e pererecas podem lá não ter graça. Mas os anfíbios são essenciais à vida de florestas, restingas e lagoas, só para citar alguns ambientes. E o problema é que estão desaparecendo sem que cientistas saibam explicar o porquê. O fenômeno é conhecido há anos, mas tem se agravado muito. Sobram explicações: vírus, redução de habitat e mudanças climáticas, por exemplo: mas ainda não há resposta para o mistério, cuja consequência é o aumento do desequilíbrio ambiental. Para tentar encontrar uma solução, cientistas começaram a se reunir no Rio.

Disponível em http://ntmmacae.com/ideb/simulados/9ano/portugues/Simulado6_Port_9ano/Simulado6_port.htm. Acesso em 02 ago. 2016.

Texto 3

Cabelos brancos

Um dia, uma menina estava sentada, observando sua mãe lavar os pratos na cozinha. De repente, percebeu que sua mãe tinha vários cabelos brancos que sobressaíam entre a sua cabeleira escura. Olhou para a mãe e perguntou:

- Porque você tem tantos cabelos brancos, mamãe?

A mãe respondeu:

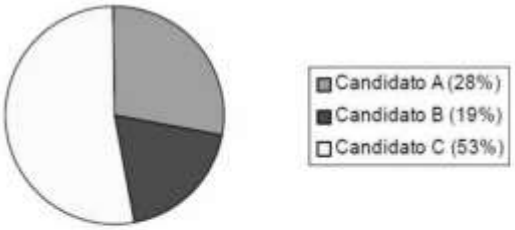
- Bom, cada vez que você faz algo de ruim e me faz chorar ou me faz triste, um de meus cabelos fica branco.

A menina digeriu esta revelação por alguns instantes e logo disse:

- Mãe, porque TODOS os cabelos de minha avó estão brancos?

Disponível em: http://www.piadasnet.com/piadas-de-criancas.htm. Acesso em 19 maio 2016.

Texto 4



O gráfico acima representa o resultado final da eleição para prefeito numa cidade do interior. Os candidatos A, B e C obtiveram no total 15.000 votos. Sabendo-se que o candidato B obteve um total de 2.850 votos, quantos votos o candidato A teve a mais que o candidato B?

Apêndice 3 – Pré-teste/Pós-teste – Questionário de Avaliação Quantitativa do Aluno

PROFESSOR: _____

DISCIPLINA: _____ **SÉRIE/TURMA:** _____ **TURNO:** _____

AVALIAÇÃO QUANTITATIVA E QUALITATIVA DO ALUNO

Este questionário é composto por 6 itens a serem avaliados sobre o rendimento quantitativo (nota) e qualitativo (itens relacionados às habilidades de expressão oral e escrita e ao grau de proficiência em leitura e interpretação textual) dos alunos pesquisados no 9º Ano do Colégio Municipal Zelinda Carvalho Teixeira, no Distrito de Maniaçu, em Caetité-BA, nas disciplinas de português, matemática, história e ciências, referentes à I Unidade letiva (Pré-teste) e IV Unidade letiva (Pós-teste). A tabela deverá ser preenchida conforme orientação abaixo.

⇒ No item 1 registrar a média aritmética do aluno na I unidade;

⇒ Nos itens de 2 a 6 utilizar a legenda a seguir:

S = Sim **AV = Às vezes** **AN = Ainda Não**

ALUNO	1. NOTA	2. Expressa-se Oralmente?	3. Redige textos?	4. Realiza Pesquisas?	5. Compreende e assimila os conteúdos propostos?	6. Interpreta textos e questões propostas?
1.						
2.						
3.						
4.						
5.						
6.						
7.						

8.						
9.						
10.						
11.						
12.						
13.						
14.						
15.						
16.						
17.						
18.						
19.						
20.						
21.						
22.						
23.						
24.						
25.						
26.						
27.						
28.						
29.						
30.						
31.						
32.						
33.						
34.						
35.						
36.						
37.						
38.						
39.						
40.						

Apêndice 4 – Pré-teste/Pós-teste - Questionário de Avaliação Qualitativa do Aluno

PROFESSOR: _____

DISCIPLINA: _____ **SÉRIE/TURMA:** _____ **TURNO:** _____

ENTREVISTA - PROFESSOR

Este questionário é composto por 5 perguntas de múltipla escolha e tem como objetivo investigar o grau de proficiência em leitura e interpretação textual e o seu impacto no rendimento quantitativo e qualitativo dos alunos pesquisados no 9º Ano do Colégio Municipal Zelinda Carvalho Teixeira, no Distrito de Maniaçu, em Caetité-BA, nas disciplinas de português, matemática, história e ciências.

Para tanto, devem ser considerados os seguintes níveis em relação ao grau de proficiência em leitura e interpretação textual:

Proficiente – Aprendizado esperado. Os alunos neste nível encontram-se preparados para seguir os estudos. Recomendam-se atividades de aprofundamento.

Básico – Pouco aprendizado. Os alunos neste nível precisam melhorar. Recomendam-se atividades de reforço.

Insuficiente - Quase nenhum aprendizado. Os alunos neste nível apresentam pouquíssimo aprendizado. É necessária a recuperação de conteúdos.

1. Considerando as notas obtidas pelos alunos listados abaixo, na 1ª Unidade do Ano Letivo (Pré-teste) e 4ª Unidade letiva (Pós-teste) de 2017, estes resultados condizem com o rendimento evidenciado por estes alunos qualitativamente em sala de aula?

ALUNO	SIM	NÃO	EM PARTE
Aluno 1			
Aluno 2			
Aluno 3			
Aluno 4			
Aluno 5			
Aluno 6			
Aluno 7			
Aluno 8			
Aluno 9			
Aluno 10			

2. Como você classifica os alunos listados abaixo quanto ao grau de proficiência em leitura e interpretação textual na disciplina que você leciona?

ALUNO	PROFICIENTE	BÁSICO	INSUFICIENTE
Aluno 1			
Aluno 2			
Aluno 3			
Aluno 4			
Aluno 5			
Aluno 6			
Aluno 7			
Aluno 8			
Aluno 9			
Aluno 10			

3. No caso dos alunos classificados com grau básico ou insuficiente na questão 2 deste questionário, a que fator você atribui esta deficiência? Assinale apenas o fator que você considera *mais* relevante, ainda que considere todos relevantes, ou indique outro fator que não esteja listado e que você considere mais relevante.

( ) Falta de conhecimentos gramaticais (Pontuação, entonação, etc.).
( ) Uso de metodologias de leitura inadequadas pelo professor.
( ) Outro fator (Qual?):

4. Você acha que o nível básico e/ou insuficiente de proficiência em leitura e interpretação textual interfere no rendimento escolar quantitativo (notas) dos alunos na disciplina que você leciona?

( ) Sim ( ) Não ( ) Em parte

5. Você acha que o nível básico e/ou insuficiente de proficiência em leitura e interpretação textual compromete a aprendizagem dos alunos na disciplina que você leciona?

( ) Sim ( ) Não ( ) Em parte

Gratidão!

Apêndice 5 – Atividades – “Aprender a Ler: Marcadores Prosódicos”

1ª Oficina

APRENDER A LER: MARCADORES PROSÓDICOS

Objetivos

- ⇒ Refletir sobre a relação entre variações entonacionais e emprego da pontuação;
- ⇒ Identificar marcadores prosódicos em textos escritos de gêneros diversos;
- ⇒ Reconhecer a funcionalidade de alguns marcadores prosódicos gráficos e lexicais em textos escritos de gêneros diversos;
- ⇒ Realizar leitura oral de textos, observando os marcadores prosódicos gráficos e lexicais para melhor compreensão dos textos lidos.

ATIVIDADE 1

Na escrita, alguns sinais e palavras (marcadores) ajudam a indicar diferenças de entonação e orientam a leitura e compreensão dos textos lidos.

Agora imagine alguém encontrar uma forma de utilizar estes marcadores que são próprios da escrita na **FALA**!

É possível?

Você terá esta resposta ao assistir um vídeo de uma conversa cômica entre três colegas de trabalho.

Você também receberá uma cópia escrita desta mesma conversa. Observe que no texto impresso foram retirados os sinais de pontuação e outros marcadores de entonação, expressão de emoções, tom de voz, palavras com pronúncia prolongada, etc.

A sua tarefa é, a partir da entonação percebida no vídeo, reescrever a conversa inserindo (registrando) os marcadores (sinais de pontuação e demais recursos e marcas) que julgar necessários.

E aí pessoal

Jorge

E aí Beleza

E aí Como é que foi de férias

Tudo ótimo E vocês

O que é que foi isso

Isso o quê Não posso perguntar se estão bem

Que gesto é esse que cê tá fazendo aí

Ah Isso aqui Isso é uma mania que eu tô

Eu comecei com as aspas com a mão depois veio a vírgula depois veio a exclamação depois veio a interrogação e por aí vai Vocês viram a última temporada de Game of thrones Ah desculpa Era só um parêntese

Cara você tem que se tratar

Cê acha que eu não tentei Fiz análise terapia tomei remédio fiz johrei

Deve ser bem chato ficar assim né

É

Que que que foi isso

Eu fiz isso aqui

Fez

Eu sabia que esse dia ia chegar

Que que foi

Eu fiz um acento

Por quê Por quê Logo comigo

Calma

Para Jorge Para Jorge

Que para cara Para não tem nem mais acento

Ô Jorge você tem que se tratar mesmo tá

Você acha que eu não sei

Oi Oi Isso aqui foi o til

Não

1ª Oficina

APRENDER A LER: MARCADORES PROSÓDICOS

ATIVIDADE 2

Agora reescreva a conversa exibida no vídeo, transcrita na atividade anterior, utilizando os marcadores que julgar necessários para registrar a entonação e intenções discursivas percebidas.

1ª Oficina

APRENDER A LER: MARCADORES PROSÓDICOS

ATIVIDADE 3

O personagem principal apresentado no vídeo **"O Homem Pontuação"** tenta reforçar a entonação da sua fala com gestos que sinalizam marcadores que são próprios da escrita.

A seguir estão listados os marcadores gesticulados pelo personagem no vídeo.

1. Indique a função desempenhada por estes marcadores, segundo a interpretação apresentada pelo homem.

Aspas - _____

Interrogação - _____

Exclamação - _____

Vírgula - _____

Parênteses - _____

Reticências - _____

2. Você conhece funções diferentes das que foram apresentadas no vídeo para estes mesmos marcadores? Aponte estas outras funções.

Aspas - _____

Interrogação - _____

Exclamação - _____

Vírgula - _____

Parênteses - _____

Reticências - _____

3. Observe que, na escrita da conversa apresentada no vídeo, algumas palavras estão escritas com letra diferente das demais, elas estão escritas em itálico. Você saberia explicar o motivo pelo qual estas palavras foram escritas desta maneira?

_____

_____

_____

4. No vídeo "**O Homem Pontuação**" observamos que há uma conversa entre três pessoas. Na escrita, de que maneira podemos identificar e separar as falas de cada uma dessas três pessoas?

_____

_____

_____

5. Agora você assistirá mais uma vez o vídeo **"O Homem Pontuação"** e observará atentamente a entonação dada às palavras grifadas nas falas transcritas e numeradas a seguir:

1. E aí pessoal
2. Jorge
3. E aí Beleza
4. E aí Como é que foi de férias
5. Tudo ótimo E vocês
6. O que é que foi isso
7. Isso o quê Não posso perguntar se estão bem
8. Que gesto é esse que cê tá fazendo aí
9. Ah Isso aqui Isso é uma manla que eu tô
10. Eu comecei com as aspas com a mão depois veio a vírgula depois veio a exclamação depois veio a interrogação e por aí vai Vocês viram a última temporada de Game of thrones Ah desculpa Era só um parêntese
11. Cara você tem que se tratar
12. Cê acha que eu não tentei Fiz análise terapia tomei remédio fiz johrei
13. Deve ser bem chato ficar assim né
14. É
15. Que que que foi isso
16. Eu fiz isso aqui
17. Fez
18. Eu sabia que esse dia ia chegar
19. Que que foi
20. Eu fiz um acento
21. Por quê Por quê Logo comigo
22. Calma
23. Para Jorge Para Jorge
24. Que para cara Para não tem nem mais acento
25. Ô Jorge você tem que se tratar mesmo tá
26. Você acha que eu não sei
27. Oi Oi Isso aqui foi o til
28. Não

a. De que maneira a entonação dada no vídeo às palavras grifadas poderia ser marcada na escrita, na transcrição da conversa?

Fala 1: _____

Fala 2: _____

Fala 23: _____

Fala 28: _____

b. Observe atentamente a entonação dada pelo personagem principal do vídeo à sua última fala: **"Não"**. A entonação dada por ele à sua fala demonstra:

( ) Resposta negativa à pergunta do seu colega de trabalho.
( ) Constatação de que adquiriu mais uma mania, mais um gesto.
( ) Irritação por conta da pergunta do seu colega de trabalho.

c. Agora observe a entonação dada à palavra **"para"** nas falas 23 e 24. A entonação dada esta palavra é a mesma nas duas falas? Justifique a sua resposta.

_____

_____

_____

_____

1ª Oficina

APRENDER A LER: MARCADORES PROSÓDICOS

ATIVIDADE 4

Leia o poema a seguir:

O Homem; As Viagens
Carlos Drummond de Andrade

O homem, bicho da terra tão pequeno
chateia-se na terra
lugar de muita miséria e pouca diversão,
faz um foguete, uma cápsula, um módulo
toca para a lua
desce cauteloso na lua
pisa na lua
planta bandeirola na lua
experimenta a lua
coloniza a lua
civiliza a lua
humaniza a lua.

Lua humanizada: tão igual à terra.
O homem chateia-se na lua.
Vamos para marte - ordena a suas máquinas.
Elas obedecem, o homem desce em marte
pisa em marte
experimenta
coloniza
civiliza
humaniza marte com engenho e arte.

Marte humanizado, que lugar quadrado.
Vamos a outra parte?
Claro - diz o engenho
sofisticado e dócil.
Vamos a vênus.
O homem põe o pé em vênus,
vê o visto - é isto?
Idem
idem
idem.

O homem funde a cuca se não for a júpiter
proclamar justiça junto com injustiça
repetir a fossa
repetir o inquieto
repetitório.

Outros planetas restam para outras colônias.
O espaço todo vira terra-a-terra.
O homem chega ao sol ou dá uma volta
só para tever?
Não-vê que ele inventa
roupa insiderável de viver no sol.
Põe o pé e:
mas que chato é o sol, falso touro
espanhol domado.
Restam outros sistemas fora
do solar a colonizar.
Ao acabarem todos
só resta ao homem
(estará equipado?)
a dificílima dangerosíssima viagem
de si a si mesmo:
pôr o pé no chão
do seu coração
experimentar
colonizar
civilizar
humanizar
o homem
descobrindo em suas próprias inexploradas entranhas
a perene, insuspeitada alegria
de con-viver.

Agora, com base na leitura do poema, responda:

1. Você compreendeu o texto lido?

   ( ) Sim ( ) Não

2. Qual é a temática do texto lido?

   _____

3. Assinale a alternativa que **NÃO** apresenta interpretações possíveis em relação ao texto.

a. ( ) O final do poema trata da necessidade que o homem tem de viajar, adentrar pelo seu interior, em sua alma, em que é preciso experimentar-se, colonizar-se, civilizar-se e humanizar-se.
b. ( ) Ao apropriar-se de tudo o que conquistou, Lua, Marte, Vênus e outros lugares, o homem se sente cada vez mais motivado para experimentar, ajudar e conviver, por meio de suas inúmeras viagens.
c. ( ) No início do texto, o homem, considerando a Terra como um lugar de miséria e diversão escassa, decide viajar para a lua; porém, a lua humanizada assemelha-se à Terra.
d. ( ) Ao chegar ao Sol, o homem repete o mesmo processo de exploração dos lugares anteriormente conquistados, inclusive inventa roupa apropriada para viver ali.

4. No que se refere às viagens espaciais, o poeta fala das conquistas reais, das que o ser humano ainda não realizou e daquelas que são possíveis apenas no imaginário do poeta. Em qual desses itens você encaixaria:

a. a ida do homem à Lua? _____
b. o envio de naves (máquinas) a Marte? _____
c. a colonização de Marte, de Vênus e do Sol? _____

5. Relacione corretamente.

a. "O homem põe o pé em Vênus / vê o visto --- é isto?"
b. "O espaço todo vira Terra-a-terra."
c. "Mas que chato é o Sol, falso touro espanhol domado."
d. "O homem (...) planta bandeirola na Lua."

( ) O espaço todo, já conquistado, torna-se comum, desinteressante.

( ) O Sol, que parecia algo inatingível, também perde seus atrativos, depois de conquistado.

( ) Quando o homem consegue conquistar Vênus, um território que lhe parecia tão distante, acha o feito muito semelhante aos demais e começa a procurar um alvo mais distante, de acesso mais difícil.

( ) O ser humano toma posse da Lua.

6. Para melhor transmitir suas ideias, o poeta cria alguns neologismos, palavras inventadas por ele, que não existiam antes na língua. Explique.

a. roupa insiderável: _____
b. dangerosíssima: _____
c. tever: _____

7. O poeta usa algumas gírias em seu poema. Reescreva as frases abaixo, substituindo-as por termos da linguagem formal.

a. "O homem chateia-se na Lua." _____
b. "Marte humanizado, que lugar quadrado." _____
c. "O homem funde a cuca se não for a Júpiter." _____
d. "Vai repetir a fossa". _____
e. "mas que chato é o Sol (...)" _____

8. Após assistir a exibição de um slide com a interpretação (por meio de combinações e modulações de vozes, inserção de imagens, entre outros recursos expressivos) do poema **"O homem; as viagens"**, de Carlos Drummond de Andrade, responda: Você compreendeu melhor o poema com a leitura silenciosa ou com a interpretação do áudio? Justifique a sua resposta.

_____

_____

_____

1ª Oficina

APRENDER A LER: MARCADORES PROSÓDICOS

ATIVIDADE 5

Agora vamos fazer uma leitura diferente... A cada trecho lido do texto, faremos algumas pausas para conversar um pouco sobre o que foi lido e tentar descobrir o que virá na sequência.

Você ouvirá o áudio do texto **"Catástrofe"**, de Luiz Junqueira Vilela, prestando bastante atenção na entonação dada à leitura e acompanhando no texto escrito abaixo de que maneira esta entonação é marcada, registrada.

1º trecho

— Vai ser uma catástrofe!
— O que eu podia fazer?
— Você podia ter dito pra ela não vir.
— Eu ia dizer uma coisa dessas?
— Por que não?
— Uma pessoa me telefona dizendo que quer vir passar uns dias na minha casa: aí eu digo pra ela não vir?
— Por que não?
— Você diria?
— Claro que eu diria.
— Pois eu não.
— Eu diria: "Escuta, fulana, eu fico muito feliz de você ter se lembrado de mim e da minha casa, mas seria melhor você não vir, porque meu marido não só não aprecia visitas, como também, e principalmente, não aprecia crianças, tanto é que nós não as temos".

2º trecho

— Muito engraçado... Já imaginou eu dizendo isso pra ela ou pra quem quer que seja?
— Você não disse; o resultado aí está: eles vêm.
— São só seis dias, Artur.
— Só seis dias...
— Ela quer aproveitar a Semana da Criança.
— E nós com isso?
— Ela queria dar um presente para os meninos, e aí ela escolheu esse passeio.
— Muito bonito: ela dá o presente, e nós pagamos a conta...
— Ela me disse: "Mimi, sabe de que os meus filhos estão precisando? Sabe de quê? Eles estão precisando de um banho de interior".

3º trecho

— Se depender de mim, eles vão ter é um banho de sangue.
— "Você acredita, Mimi, você acredita que até hoje alguns dos meus meninos nunca viram uma galinha de verdade?"
— Por que eles não vão a uma granja? Perto de São Paulo existem dezenas.
— Ah, Artur; você sabe que não é isso.
— Então é o quê?
— Você sabe que... É como a Dininha disse: "Uma galinha passando na rua, os pintinhos atrás...".
— Galinha passando na rua...
— "A galinha ciscando..."
— Essa sua amiga é maluca...
— São essas coisas, entende? São essas coisas que ela quer...
— É maluca sua amiga.
— Não, maluca ela não é, não.
— Começa pelos filhos. Ou melhor: por ter filhos, já que ter filhos é um ato de insanidade mental.
— Ter filhos é um ato de amor, Artur.
— Os ratos que o digam.
— Ter filhos...
— Já começa por aí, por ter filhos; agora, ter sete, sete filhos: isso é a própria loucura.
— Por quê?
— Porque é.
— Eu não acho.
— E os nomes? Os nomes dos moleques...
— O que é que tem os nomes?
— Repete aí pra mim...
— Pra quê?
— Repete...
— Dagoberto, Delmiro, Dilermando, Donato, Durango, Dorval e Durval.
— Santa Maria...
— Os dois últimos são gêmeos.
— Bem feito. Deus castiga.
— Eu tenho muito dó da Dininha; muito. Já pensou, ser abandonada nova ainda, com sete filhos pequenos?...

4º trecho

— Eu imagino o cara: um dia ele olhou ao redor, viu aquele bando de meninos e aí pensou: "Meu Deus, o que é que eu fiz?...". Pegou então a maleta, saiu de fininho e caiu no mato.

— Além do mais, a Dininha foi minha amiga de infância, minha melhor amiga. É um jeito de eu agora ajudá-la; de nós dois a ajudarmos.

— Ajudar...

— O que é hospedar por alguns dias uma família?

— Isso não é uma família, é uma horda.

— Nossa casa é grande; nós temos recursos, felizmente...

— O problema não é esse, Mimi; o problema nem é a nossa paz, que eles vão perturbar.

— Então qual é o problema?

— O problema é que eles vão acabar com tudo!

— Acabar com tudo como?...

— Acabar com tudo, tudo o que tem aqui: acabar com os quadros, com as esculturas, os tapetes, as orquídeas, os bichos; eles vão acabar com tudo!

— Como você pode dizer isso, se você nem conhece os meninos, Artur?

— É preciso?

— Você nem sabe como eles são.

— É uma equação, Mimi; uma equação matemática.

— Equação...

5º trecho

— Pensa bem: sete meninos, sete meninos de três a onze anos, sete meninos engaiolados num apartamento no centro de São Paulo: de repente esses meninos são soltos, levados para o interior e despejados numa casa ampla, com jardins, quintal, bichos... O que vai acontecer?

— Não vai acontecer nada.

— Não, não vai não...

— Não vai acontecer nada.

— Eles só vão acabar com tudo.

— Imaginação sua, Artur.

— Imaginação...

— Você que está imaginando isso.

— Os quadros e as esculturas, eu ainda podia levar para um banco, podia fazer isso. Mas e as orquídeas? E os bichos? Como que a gente vai tirá-los daqui? Onde que a gente vai pôr? E quem iria cuidar deles?

— Pense um pouco, Artur...

— Pensar o quê?

— Pense no que seria essa viagem para os meninos...

— Por que eu vou pensar nisso?

— Você também já foi menino...

6º trecho

— Já, já fui, e dou graças por não ter sido menino de capital e por nunca ter morado em apartamento; e, se mais alguma coisa preciso acrescentar, por ter visto galinhas desde pequeno.

— Você também já foi filho...

— Fui, embora não exatamente por minha vontade. Mas, de qualquer forma, posso dizer que ter sido filho foi, pela mãe que eu tive, a melhor coisa de minha vida.

— Então? A Dininha também está querendo ser uma boa mãe para os filhos dela.

— Filhos...

— O quê?

— Para que filhos?...

— Para quê?...

— Será que não vão um dia parar com essa bobagem?

— Se parar, a humanidade acaba.

— Alguma objeção?

— Se não fossem os filhos, uma hora dessas nós dois não estaríamos aqui.

— Nem estaria essa debiloide nos ameaçando com essas sete pragas, com essa catástrofe.

— Bom: nós já falamos muito.

— Já.

— Vamos encerrar?

— Vamos.

— Eu não vou fazer nada.

— Não.

— Eles vêm.

— É.

— Eu até já vou comprar uma lata de biscoitos.

— E eu uma caixa de balas.

— Balas? Você?...

— Balas de revólver, *my dear*.

Disponível em:

https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/revista/artigos/artigo/378/ensinar-leitura-lendo

Apêndice 6 – Atividades – “Aprender a Ler: Língua Portuguesa”

2ª Oficina

APRENDER A LER: LÍNGUA PORTUGUESA

Objetivos

⇒ Refletir sobre a funcionalidade dos marcadores prosódicos gráficos e lexicais presentes no texto e enunciados de questões propostas na Unidade 4, Capítulo 1, seção Estudo do Texto, do livro didático de Língua Portuguesa (CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. Português: linguagens. 9. ed. São Paulo: Atual, 2015. (9º ano)

⇒ Realizar leituras orais dos textos e enunciados do referido capítulo, observando os marcadores prosódicos;

⇒ Interpretar textos e enunciados de atividades propostas no capítulo em estudo.

ATIVIDADE 1

Agora você vai exercitar sua criatividade através da observação do cotidiano para desenvolver situações curtas, com início, meio e fim, a partir de uma palavra sorteada e dar sentidos diferentes para a palavra através da entonação assumida em cada cena apresentada.

A turma será dividida em grupos de cinco alunos e cada grupo sorteará uma palavra ou expressão. Ela deverá aparecer em duas cenas curtas, pensadas e escritas pelos próprios alunos a partir de observações do cotidiano, onde em cada situação a palavra ganhará um sentido. Exemplo:

Suponha que eu faça parte de um grupo que tirou a expressão: "cala a boca". Em uma folha nós vamos juntos listar todas as circunstâncias em que alguém pode usar a expressão. Em seguida escolhemos as duas que consideramos melhores e escrevemos cenas para elas, onde a palavra apareça no momento crucial.

CENA 1: Um menino está em sua casa, quando sua mãe chega da rua contando que encontrou com uma grande amiga que não via há tempos. A amiga entra na casa e fala com a mãe que estava curiosa para ver o menino, já que não o via desde que ele era um bebê. A mãe chama o menino que vem com muita má vontade para atendê-la. A amiga entusiasmada pega nas bochechas do garoto e aperta como se ele ainda fosse uma criancinha dizendo como ele cresceu, como está bonito e etc. A mãe vendo que o menino permanecia calado, fala para ele agradecer aos elogios. O menino se desvencilha da mulher e diz: Que mulher chata! A mãe extremamente envergonhada grita com o menino: **CALA A BOCA**! Vá já para seu quarto!!! E convida a amiga para ir à cozinha com ela tomar um café. As duas saem com a mãe se desculpando muito com a amiga.

CENA 2: Dois amigos conversam dentro de um ônibus. João é bastante reservado. Carlos é extremamente exagerado e começa a contar um caso de uma noite em que ele foi pescar. Só que seu lampião por acidente caiu dentro da água. Então resolveu acender uma fogueira para iluminar sua pescaria noturna. De repente, sentiu uma fisgada na vara de pescar como se um peixe tivesse mordido a isca. Quando puxou a linha, viu que tinha pescado seu lampião que apesar de ter caído dentro da água, continuava com a chama acesa. Nesse instante João percebe que o ônibus inteiro estava rindo e debochando da história de pescador de Carlos e baixinho para o amigo diz: Posso te pedir um favor Carlos? E o rapaz responde: Claro amigo! O que é? E João diz entre dentes: **CALA A BOCA**! E os dois descem em silêncio do ônibus.

Viram como é fácil?

Então vamos lá!

CAPÍTULO 1

"Mais louco é quem me diz..."

Quando todos passam a se comportar de uma mesma forma, esse comportamento é tido como um novo padrão e começa a ser considerado normal. Mas o que fazer quando esse comportamento é imoral e deveria ser considerado anormal?

Psicopata ao volante

David passava de carro às onze horas de certa noite de sábado por uma rua de Botafogo, quando um guarda o fez parar:

— Seus documentos, por favor.

Os documentos estavam em ordem, mas o carro não estava: tinha um dos faróis queimado.

— Vou ter de multar — advertiu o guarda.

— Está bem — respondeu David, conformado.

— Está bem? O senhor acha que está bem?

O guarda resolveu fazer uma vistoria mais caprichada, e deu logo com várias outras irregularidades:

— Eu sabia! Limpador de para-brisa quebrado, folga na direção, freio desregulado. Deve haver mais coisa, mas pra mim já chega. Ou o senhor acha pouco?

— Não, para mim também já chega.

— Vou ter de recolher o carro, não pode trafegar nessas condições.

— Está bem — concordou David.

— Não sei se o senhor me entendeu: eu disse que vou ter de recolher o carro.

— Entendi sim: o senhor disse que vai ter de recolher o carro. E eu disse que está bem.

— O senhor fica aí só dizendo que está bem.

— Que é que o senhor queria que eu dissesse? Respeito sua autoridade.

— Pois então vamos.

— Está bem.

Ficaram parados, olhando um para o outro. O guarda, perplexo: será que ele não está entendendo? Qual é a sua, amizade? E David, impassível: pode desistir, velhinho, que de mim tu não vê a cor do burro de um tostão. E ali ficariam o resto da noite a se olhar em silêncio, a autoridade e o cidadão flagrado em delito, se o guarda enfim não se decidisse:

— O senhor quer que eu mande vir o reboque ou prefere levar o carro para o depósito o senhor mesmo?

— O senhor é que manda.

— Se quiser, pode levar o senhor mesmo.

Sem se abalar, David pôs o motor em movimento:

— Onde é o depósito?

O guarda contornou rapidamente o carro pela frente, indo sentar-se na boleia:

— Onde é o depósito... O senhor pensou que ia sozinho? Tinha graça!

Lá foram os dois por Botafogo afora, a caminho do depósito.

— O senhor não pode imaginar o aborrecimento que ainda vai ter por causa disso — o guarda dizia.

— Pois é — David concordava: — Eu imagino.

O guarda o olhava, cada vez mais intrigado:

— Já pensou na aporrinhação que vai ter? A pé, logo numa noite de sábado. Vai ver que tinha aí o seu programinha para esta noite... E amanhã é domingo, só vai poder pensar em liberar o carro a partir de segunda-feira. Isto é, depois de pagar as multas todas...

— É isso aí — e David o olhou, penalizado: — Estou pensando também no senhor, se aborrecendo por minha causa, perdendo tempo comigo numa noite de sábado, vai ver até que estava de folga hoje...

— Pois então? — reanimado, o guarda farejou um entendimento: — Se o senhor quisesse, a gente podia dar um jeito... O senhor sabe, com boa vontade, tudo se arranja.

— É isso aí, tudo se arranja. Onde fica mesmo o depósito?

O guarda não disse mais nada, a olhá-lo, fascinado. De repente ordenou [...]:

— Pare o carro! Eu salto aqui.

David parou o carro e o guarda saltou, batendo a porta, que por pouco não se despregou das dobradiças. Antes de se afastar, porém, debruçou-se na janela e gritou:

— O senhor é um psicopata!

(Fernando Sabino. *A falta que ela me faz*. Rio de Janeiro: Record, 1995. p. 94.)

Jefferson Godinho

Estudo do texto

COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO

1. Fernando Sabino, autor do texto, é um dos mais importantes cronistas brasileiros. A crônica é um gênero que retrata situações do cotidiano, seja de forma crítica e reflexiva, seja de forma humorística.

O texto lido é uma crônica? Justifique sua resposta.

2. O texto retrata uma situação corriqueira no trânsito.

a) Com que objetivo o policial parou o motorista?

b) O policial encontrou algum motivo para advertir ou multar o motorista? Se sim, qual?

c) Que reação teve o motorista diante da iminência de ser multado?

3. Diante da reação do motorista, o policial aprofunda a investigação e identifica vários outros problemas no carro.

a) Que nova ameaça o policial faz?

b) Qual é a reação do motorista?

Carlos Drummond/Estado Conteúdo/AE

Quem é Fernando Sabino?

Fernando Sabino (1923-2004) nasceu em Belo Horizonte, MG, estudou Direito, mas teve uma intensa atividade como jornalista e escritor em diferentes jornais mineiros e cariocas.

Como escritor, publicou romances, contos e crônicas. É autor, entre outras obras, de *O grande mentecapto*, *O homem nu*, *O encontro marcado*, *Faca de dois gumes* e *O menino no espelho*.

4. Releia este trecho do texto:

> "Ficaram parados, olhando um para o outro. O guarda, perplexo: será que ele não está entendendo? Qual é a sua, amizade? E David, impassível: pode desistir, velhinho, que de mim tu não vê a cor do burro de um tostão."

Nesse trecho, o narrador deixa claro o jogo de interesses existente na conversa entre o policial e o motorista.

a) Por que o policial cada vez se torna mais ameaçador?

b) O motorista percebia as intenções do policial? Se sim, por que agia desse modo?

5. Cada vez mais perplexo, o policial continua a insistir em sua estratégia.

a) Que outros argumentos ele utiliza para sensibilizar o motorista?

b) Em que passagem do texto o motorista faz o jogo do policial e utiliza as mesmas armas do adversário?

6. No trecho "— Se o senhor quisesse, a gente podia dar um jeito... O senhor sabe, com boa vontade, tudo se arranja.":

a) O que significa a expressão **boa vontade**?

b) De acordo com esse trecho, a que foram reduzidas as infrações do motorista?

7. O texto apresenta uma estrutura narrativa clássica: a apresentação do conflito, o desenvolvimento do conflito, o clímax e o desfecho.

a) Qual é a apresentação do conflito na crônica lida?

b) Qual é o desenvolvimento do conflito?

c) Qual é o clímax?

d) Qual é o desfecho? Quem leva a melhor no desfecho?

Jefferson Galdino

8. A crônica mostra uma inversão de valores. Explique por quê.

9. Em relação ao título do texto:

a) Explique a ironia que existe nele.

b) **Psicopata** é a pessoa que apresenta distúrbios mentais graves e comportamentos antissociais. Portanto, é alguém diferente da maioria das pessoas. Pelo comentário do policial, infira: Como as demais pessoas agem no trânsito?

10. Como conclusão, identifique o tema do texto.

A LINGUAGEM DO TEXTO

1. Que efeito de sentido tem o emprego das reticências na frase: "Se o senhor quisesse, a gente podia dar um jeito..."?

2. No trecho "o guarda farejou um entendimento", foi empregado o verbo **farejar**.

a) A quem normalmente esse verbo é atribuído?

b) Por que, nesse trecho, o verbo é atribuído ao policial?

3. Releia este trecho:

> "O guarda, perplexo: será que ele não está entendendo? Qual é a sua, amizade? E David, impassível: pode desistir, velhinho, que de mim tu não vê a cor do burro de um tostão."

a) Nesse trecho, foi empregada a técnica do discurso indireto livre. Identifique-a.

b) Que efeito essa técnica cria na narrativa?

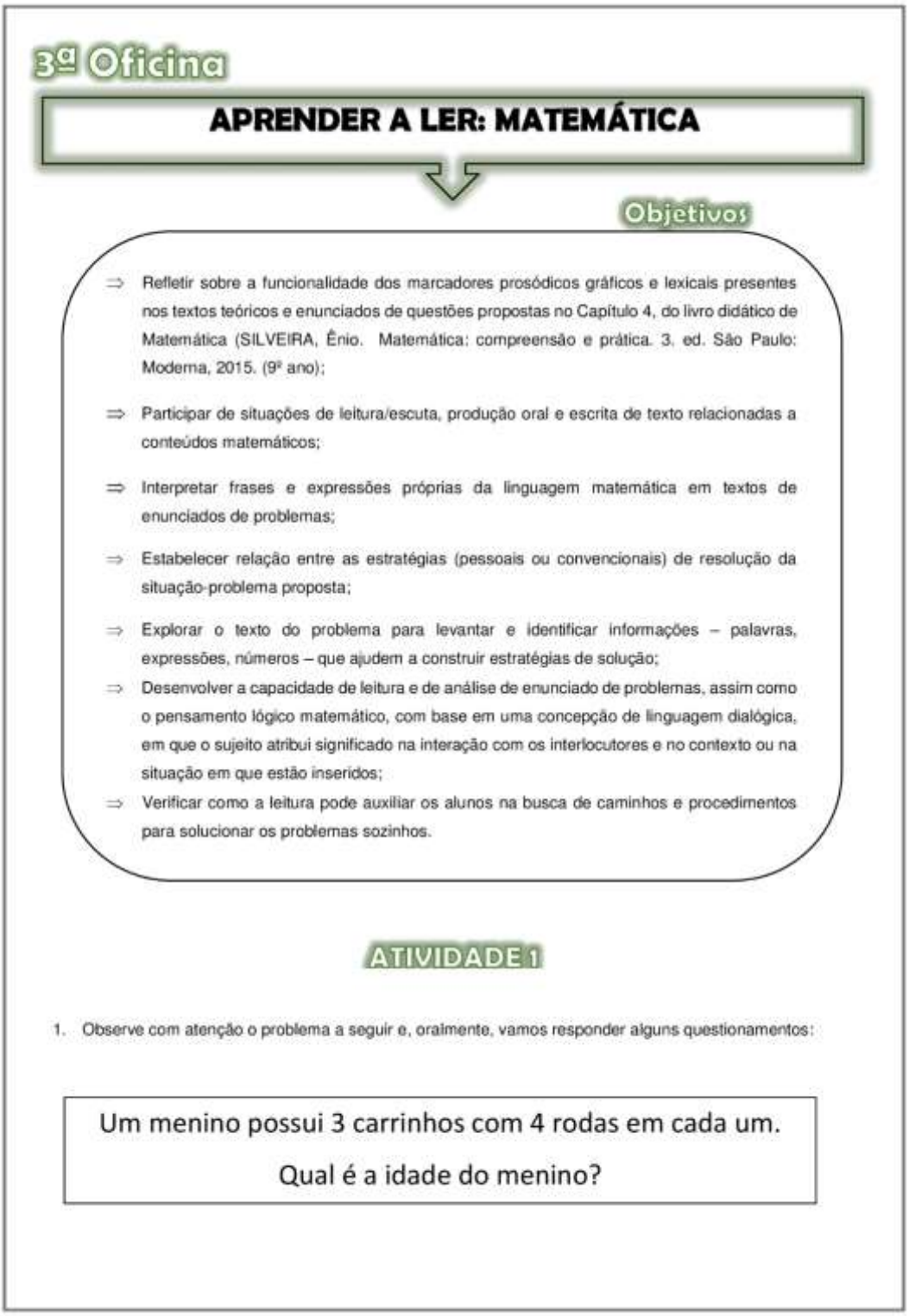
LEITURA EXPRESSIVA DO TEXTO

Junte-se a um colega e preparem a leitura expressiva dos diálogos que aparecem nos 17 primeiros parágrafos do texto, ou seja, até o trecho em que há a intervenção do narrador. Um lê a fala do policial e o outro, a fala do motorista. Depois troquem os papéis.

Exercitem a entonação adequada, procurando exprimir as sutilezas existentes no diálogo entre o policial e o motorista. Procurem captar na fala do policial o tom insinuante e ameaçador e, na fala do motorista, o tom sério, submisso, indiferente.

Quando estiverem satisfeitos com o resultado, apresentem a leitura para a classe.

Apêndice 7 – Atividades – “Aprender a Ler: Matemática”[11]



3ª Oficina

APRENDER A LER: MATEMÁTICA

Objetivos

⇒ Refletir sobre a funcionalidade dos marcadores prosódicos gráficos e lexicais presentes nos textos teóricos e enunciados de questões propostas no Capítulo 4, do livro didático de Matemática (SILVEIRA, Ênio. Matemática: compreensão e prática. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2015. (9º ano);

⇒ Participar de situações de leitura/escuta, produção oral e escrita de texto relacionadas a conteúdos matemáticos;

⇒ Interpretar frases e expressões próprias da linguagem matemática em textos de enunciados de problemas;

⇒ Estabelecer relação entre as estratégias (pessoais ou convencionais) de resolução da situação-problema proposta;

⇒ Explorar o texto do problema para levantar e identificar informações – palavras, expressões, números – que ajudem a construir estratégias de solução;

⇒ Desenvolver a capacidade de leitura e de análise de enunciado de problemas, assim como o pensamento lógico matemático, com base em uma concepção de linguagem dialógica, em que o sujeito atribui significado na interação com os interlocutores e no contexto ou na situação em que estão inseridos;

⇒ Verificar como a leitura pode auxiliar os alunos na busca de caminhos e procedimentos para solucionar os problemas sozinhos.

ATIVIDADE 1

1. Observe com atenção o problema a seguir e, oralmente, vamos responder alguns questionamentos:

Um menino possui 3 carrinhos com 4 rodas em cada um.

Qual é a idade do menino?

[11] As atividades 1 e 2 encontram-se disponíveis em http://www.plataformadoletramento.org.br/acervo-experimente/894/ler-interpretar-e-resolver-problemas.html

a) Quais informações temos nesse enunciado?

b) Qual é a pergunta feita?

c) É possível responder essa pergunta com as informações que temos? Por quê?

d) Que informações precisamos ter sobre esse menino para descobrir sua idade?

2. Agora, produza um texto de enunciado de problema com informações adequadas que permitam responder a pergunta: Qual é a idade do menino?

3. E agora, que tal resolver o problema?

3ª Oficina

APRENDER A LER: MATEMÁTICA

ATIVIDADE 2

1. Agora você vai ouvir a leitura dos textos abaixo feita pela professora. Em seguida, cada dupla fará uma nova leitura.

TEXTO 1	TEXTO 2
O jogo de bafo é uma brincadeira muito comum entre os que colecionam figurinhas. Esse nome é dado ao jogo, porque o **bafo** (vento) provocado pelas mãos durante a batida no monte de figurinhas é o que as faz virar. Para tanto é preciso ter muita habilidade, já que não se pode usar os dedos. Ah... Pedro e Thiago são os melhores da escola. Nessa semana, durante todo o horário do lanche, eles disputaram suas figurinhas no jogo de bafo. Na primeira rodada, Pedro e Thiago colocaram no monte 10 figurinhas cada um. Pedro conseguiu virar 12 figurinhas, aumentando sua coleção em 50 figurinhas, e Thiago virou as restantes. Assim se sucediam as rodadas, ora Pedro virava mais, ora Thiago. Outros colegas também entravam nessa brincadeira. Terminado o horário do lanche, Thiago voltou para a sala de aula com sua coleção aumentada em 15 figurinhas, e Pedro com pouco menos de quando entrou na brincadeira. Mas já planejam jogar novamente entre eles e com outros colegas. Há muita agitação quando jogam **bafo**.	O jogo de bafo é uma brincadeira muito comum entre os que colecionam figurinhas. Esse nome é dado ao jogo porque o **bafo** (vento) provocado pelas mãos durante a batida no monte de figurinhas é o que as faz virar. Para tanto, é preciso ter muita habilidade, já que não se pode usar os dedos. Na escola, no horário do lanche, um grupo de meninos sentam-se no chão e começam a brincar. Pedro e Thiago começaram uma rodada, cada um colocou no monte 10 figurinhas. Pedro foi o primeiro a bater, virando 12 figurinhas, e Thiago conseguiu virar as restantes. Se Pedro iniciou o jogo com 35 figurinhas e Thiago com 47, com quantas figurinhas Pedro e Thiago terminaram a rodada?

2. Depois de ler os dois textos, é possível identificar semelhanças e diferenças entre eles? Quais? Registre a resposta da dupla no quadro a seguir.

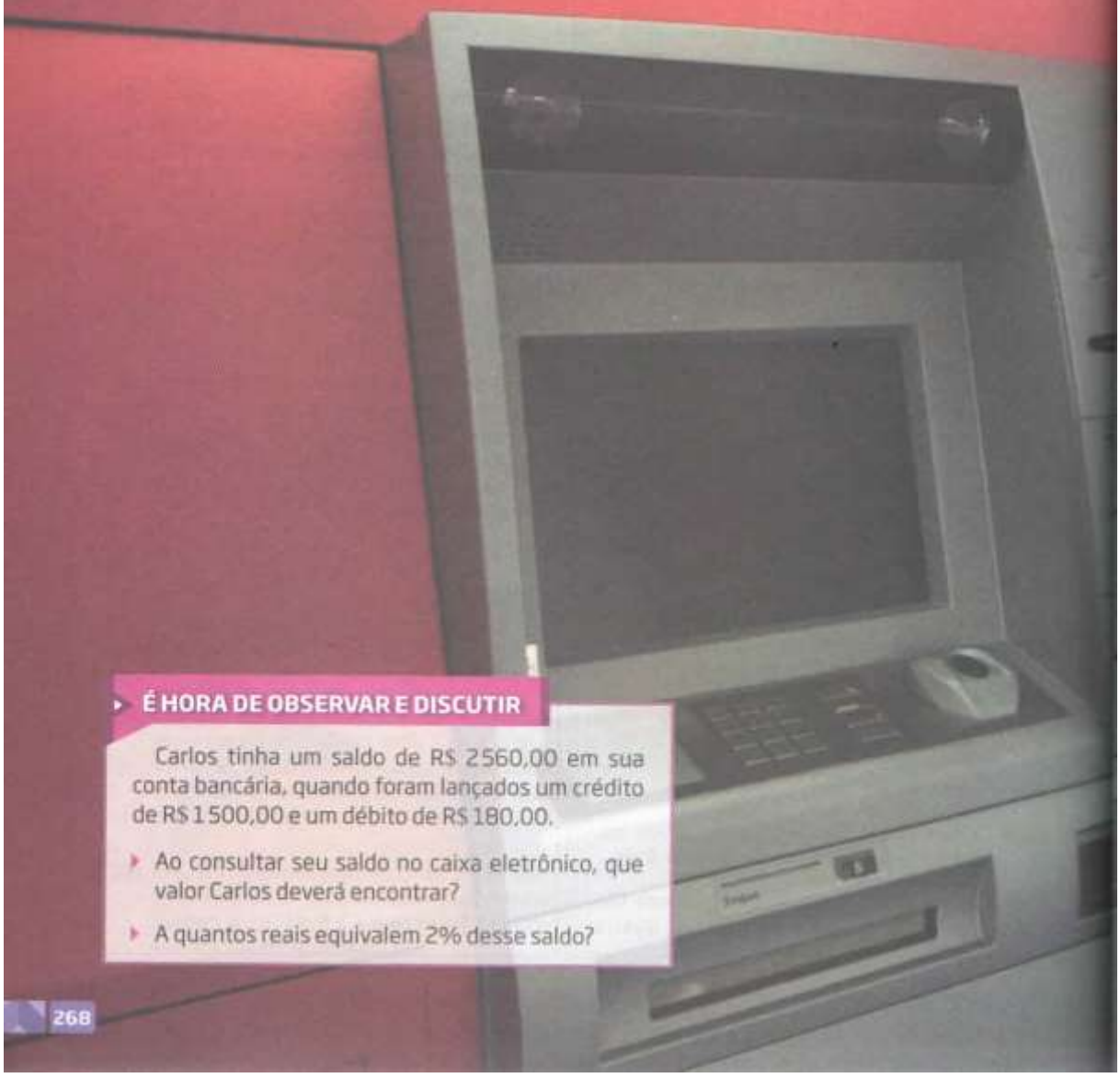
SEMELHANÇAS	DIFERENÇAS

3. Observadas as semelhanças e diferenças, qual dos dois textos vocês concluem que se trata de um problema matemático? Justifique a sua resposta.

CAPÍTULO 11

MATEMÁTICA COMERCIAL E FINANCEIRA

- saldos
- extratos
- pagamentos
- empréstimos
- transferências
- depósitos
- investimentos
- desbloqueios



É HORA DE OBSERVAR E DISCUTIR

Carlos tinha um saldo de R$ 2560,00 em sua conta bancária, quando foram lançados um crédito de R$ 1500,00 e um débito de R$ 180,00.

- Ao consultar seu saldo no caixa eletrônico, que valor Carlos deverá encontrar?
- A quantos reais equivalem 2% desse saldo?

ANDRÉ LESSA/ESTADÃO CONTEÚDO

O caixa eletrônico possibilita, entre outros serviços, que clientes retirem dinheiro e verifiquem o balanço de suas contas bancárias sem a necessidade da presença de um funcionário do banco.

TROCANDO IDEIAS

Faça as atividades no caderno.

No dia a dia, deparamos com situações como as a seguir:

- Qual seria o preço desta televisão sem desconto?

- João fará um empréstimo de R$ 20 000,00 com juro de 3 % ao mês em a uma instituição financeira. Ao término de um mês, a dívida de João será de quantos reais?

Essas são situações relacionadas a um assunto muito importante: a **Matemática Comercial** e **Financeira**.

Neste capítulo, inicialmente vamos abordar as operações com mercadorias e problemas envolvendo vendas, com lucro ou prejuízo. Em seguida, vamos estudar juro simples e juro composto em diversas situações do dia a dia.

Finalmente, vamos fazer uma análise sobre a inflação, sua definição, sua importância, suas medidas e aplicações práticas.

Apêndice 8 – Atividades – “Aprender a Ler: História”

4ª Oficina

APRENDER A LER: HISTÓRIA

Objetivos

- ⇒ Refletir sobre a funcionalidade dos marcadores prosódicos gráficos e lexicais presentes nos textos teóricos e enunciados de questões propostas no Capítulo 11, do livro didático de História (PELEGRINI, Marco; DIAS, Adriana; GRINBERG, Keila. Vontade de Saber História. 3. ed. São Paulo: FTD, 2015. (9º ano);
- ⇒ Realizar leituras orais dos textos e enunciados do referido capítulo, observando os marcadores prosódicos;
- ⇒ Interpretar textos e enunciados de atividades propostas no capítulo em estudo;
- ⇒ Evidenciar a importância dos marcadores prosódicos gráficos e lexicais para melhor compreensão, interpretação e construção de sentidos dos textos e enunciados das atividades propostas.

ATIVIDADE 1

Pra Não Dizer Que Não Falei Das Flores
Geraldo Vandré

Caminhando e cantando
E seguindo a canção
Somos todos iguais
Braços dados ou não
Nas escolas, nas ruas
Campos, construções
Caminhando e cantando
E seguindo a canção

(Refrão – Bis)
Vem, vamos embora
Que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora
Não espera acontecer

Pelos campos há fome
Em grandes plantações
Pelas ruas marchando
Indecisos cordões
Ainda fazem da flor
Seu mais forte refrão
E acreditam nas flores
Vencendo o canhão

Há soldados armados
Amados ou não
Quase todos perdidos
De armas na mão
Nos quartéis lhes ensinam
Uma antiga lição
De morrer pela pátria
E viver sem razão

Nas escolas, nas ruas
Campos, construções
Somos todos soldados
Armados ou não
Caminhando e cantando
E seguindo a canção
Somos todos iguais
Braços dados ou não

Os amores na mente
As flores no chão
A certeza na frente
A história na mão
Caminhando e cantando
E seguindo a canção
Aprendendo e ensinando
Uma nova lição

Após leitura atenta e audição da música **“Pra não dizer que não falei das flores”**, de Geraldo Vandré, responda:

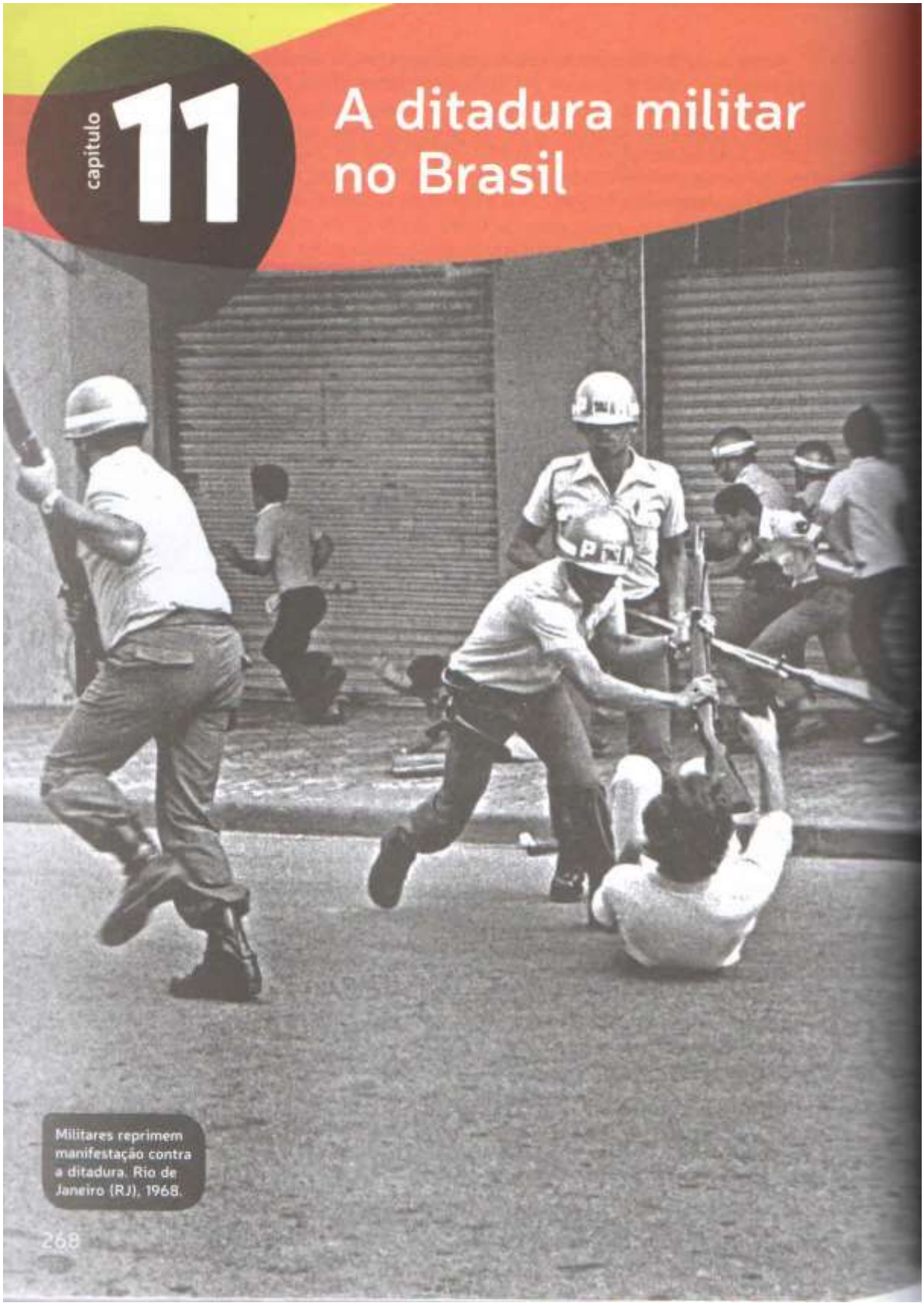
a) Qual é a temática da música?

b) Alguma palavra do texto contribuiu para você identificar a temática da música? Se sim, transcreva-as abaixo.

c) Qual a relação existente entre a letra da música e a imagem presente na pág. 269 do livro didático de História?

capítulo 11

A ditadura militar no Brasil



Militares reprimem manifestação contra a ditadura. Rio de Janeiro (RJ), 1968.

Em 1964, os militares aplicaram um golpe de Estado e tomaram o poder no Brasil. Eles implantaram uma ditadura que se estendeu por mais de 20 anos. Nesse período, os brasileiros viveram sob o autoritarismo, e os opositores do regime sofreram violenta repressão. Mesmo assim, muitas pessoas fizeram oposição à ditadura e lutaram de diversas formas pela liberdade.

Observe as imagens apresentadas nestas páginas e converse com os colegas sobre as questões a seguir.

Multidão durante campanha pelas eleições diretas para presidente da República, Brasília (DF), 1984.

A Que elementos da fotografia da página ao lado indicam a repressão da população durante a ditadura militar no Brasil?

B Em 1984, em várias cidades brasileiras, milhões de pessoas saíram às ruas para exigir a volta das eleições diretas para presidente. Qual é a importância do voto direto? Comente com os colegas.

Os militares no poder

Em abril de 1964 começou um período de governo autoritário comandado pelos militares.

A "ameaça socialista"

Na manhã de 1º de abril de 1964, cidadãos das principais cidades do país acordaram com o barulho da movimentação de tropas do Exército, pois havia um golpe militar em andamento, que tinha como objetivo depor o presidente João Goulart.

A justificativa dos golpistas era a necessidade de garantir a ordem interna no país. Os golpistas contavam com o apoio de uma parte da sociedade brasileira, formada por latifundiários, grandes industriais e banqueiros, além de parte da classe média. Esses grupos sentiam-se ameaçados pelos "agentes de Moscou", supostos comunistas que pretendiam transformar o Brasil em um país socialista.

A implantação do regime militar

Após o golpe, a cúpula das Forças Armadas assumiu as funções de governo, contando com o auxílio de uma parcela da população civil, com a qual dividiu parte do poder e dos privilégios. Os militares garantiam o controle social por meio do autoritarismo e da repressão policial.

Leia o texto.

A publicidade foi uma das armas utilizadas pelo regime militar para difundir a impressão de que o Brasil estava se tornando uma grande potência. Isso encobria a falta de liberdade política e os problemas sociais. Cartaz produzido na década de 1970, durante o governo de Emílio Garrastazu Médici.

A sociedade passou a sofrer as consequências de um regime arbitrário, autoritário e repressivo. A liberdade de expressão passou a ser intensamente combatida pelo governo, [e] os direitos individuais foram suprimidos [...].

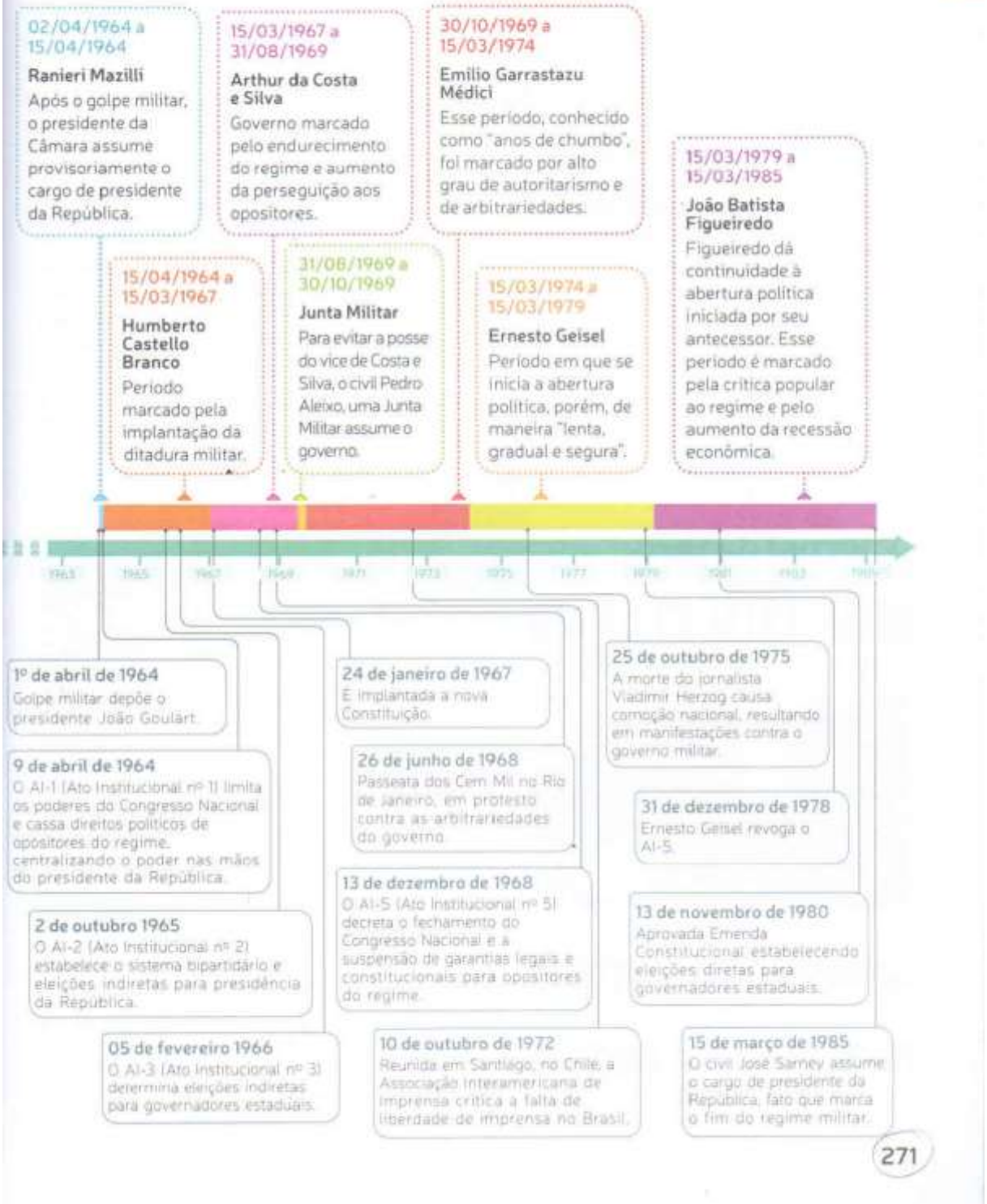
Foram utilizados os mais [cruéis] instrumentos de repressão contra os considerados inimigos do regime. A imprensa, uma das vítimas do governo, passou a sofrer os cortes da censura. Dessa forma, restringiu-se o acesso da população aos bárbaros acontecimentos da época: perseguição intensa a políticos de esquerda, estudantes, artistas e intelectuais, desrespeito aos direitos humanos, cassação de mandatos, medidas governamentais que comprometiam o futuro político, econômico e social do Brasil.

O governo deteve o controle dos meios de comunicação e passou a permitir a veiculação de apenas o que era conveniente ao regime. Os fatos eram omitidos, distorcidos ou recriados. [...] Os anos em que o Brasil esteve submetido à ditadura militar significaram um atraso ao desenvolvimento da estrutura social brasileira [...].

Andréa Nunes Ambrósio, Adriana Sartório Rocca. Censura e repressão no regime militar: a imprensa silenciada e seus reflexos na sociedade. *Destarte*, v. 1, n. 1, 2001. Extraído do site: <http://revistas.es.estacio.br/index.php/destarte/issue/view/1/showToc>. Acesso em: 20 out. 2014.

A ditadura no Brasil

Observe, na linha do tempo a seguir, alguns fatos ocorridos durante o governo militar no Brasil.



O regime militar

Os militares assumiram o poder e implantaram uma ditadura que durou mais de 20 anos e que marcou profundamente a história política brasileira.

Os Atos Institucionais

Após o golpe, os militares tomaram uma série de medidas autoritárias a fim de exercer o controle sobre a população e centralizar as decisões políticas. Entre essas medidas estavam os **Atos Institucionais**.

Ao longo da ditadura, foram promulgados 17 Atos Institucionais que estabeleceram, por exemplo, eleições indiretas para presidente e governadores, além de suspenderem os direitos civis dos "inimigos políticos" do regime.

A partir da promulgação do AI-2, em outubro de 1965, todos os partidos foram extintos e foram criados outros dois: a **Aliança Renovadora Nacional** (Arena), que era um partido alinhado ao regime militar; e o **Movimento Democrático Brasileiro** (MDB), que fazia oposição ao governo e defendia a redemocratização, mas que sofria com as restrições impostas pela ditadura.

As perseguições, o exílio e a censura fizeram parte do cotidiano brasileiro durante o regime militar e limitaram a participação da sociedade civil na vida política do país.

O Ato Institucional nº 5

jornal da tarde
O ESTADO DE S. PAULO

BRASIL ENTRA NO 5.º ATO

CONGRESSO ENTRA EM RECESSO

ENTRE OS PRESOS, JUSCELINO

O AI-5 foi uma das medidas mais duras do período e concedeu plenos poderes ao presidente, que fechou o Congresso Nacional, as Assembleias Nacionais e as Câmaras de Vereadores. Além disso, o presidente podia cassar mandatos e nomear interventores.

Explorando a imagem

a) Observe a capa do jornal ao lado. O que diz a manchete?

b) Em sua opinião, qual foi a reação da maioria da população ao ler essas notícias? Comente com os colegas.

O ano em que meus pais saíram de férias
Direção de Cao Hamburguer, 2006. (110 min).

O filme se passa durante a ditadura militar brasileira, abordando, entre outras questões, a repressão exercida pelos militares e o uso do futebol como propaganda política.

Página do *Jornal da Tarde*, de 1968, noticiando a implantação do AI-5.

A Doutrina de Segurança Nacional

A base ideológica da política autoritária instituída pelos militares se apoiava na Doutrina de Segurança Nacional.

Elaborada pelos militares da Escola Superior de Guerra (ESG) no início da década de 1960, essa doutrina tinha como objetivo identificar e eliminar as pessoas consideradas contrárias ao regime, como os comunistas, os socialistas e todos os que tivessem ideias opostas às dos militares e demais defensores do regime. Essa doutrina serviu como justificativa para as ações repressoras do governo contra aquelas pessoas consideradas "perigosas" à ordem social.

Perseguições, prisões e exílios

Durante o governo militar foram criados vários órgãos que visavam identificar e perseguir indivíduos acusados de subversão. Em nome da "segurança nacional", órgãos como o Serviço Nacional de Informações (SNI), o Departamento de Operações Internas (DOI) e o Centro de Operações e Defesa Interna (CODI) tinham a função de controlar as informações que circulavam no país e de desarticular as organizações consideradas subversivas, localizando e prendendo seus militantes.

Muitas pessoas que faziam oposição ao regime foram perseguidas por esses órgãos: políticos, estudantes, trabalhadores, artistas e escritores, que podiam ser presos, torturados ou exilados. Muitos opositores do regime militar acabaram fugindo do país, pois corriam grande risco de serem assassinados.

Durante a ditadura, as delações de "inimigos do regime" eram incentivadas pelo governo, o que criou um clima de desconfiança generalizada entre os brasileiros.

Charge do artista Nani criticando os delatores, chamados "dedos-duros", 1977.

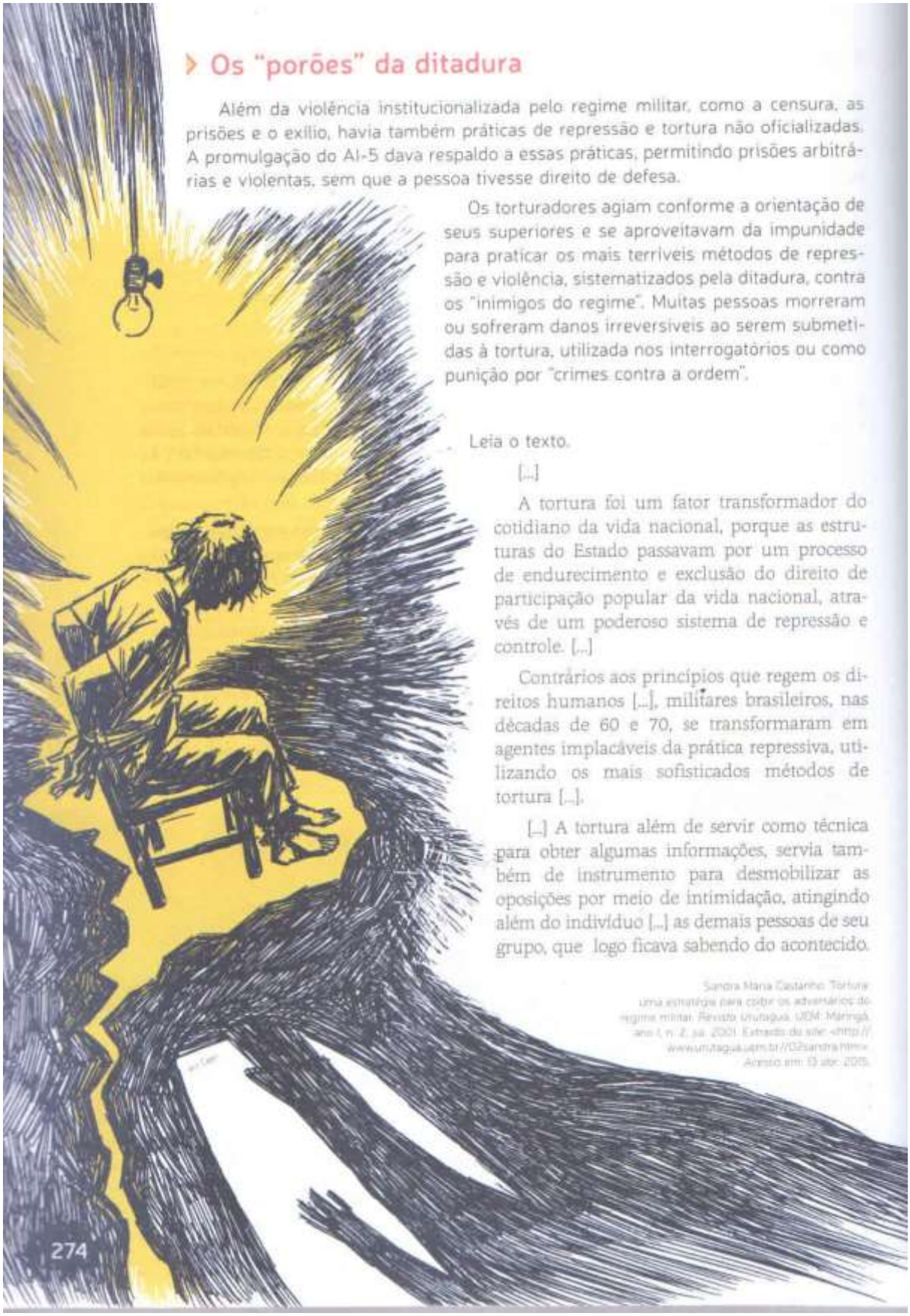
Subversão: conjunto de ações que visa à derrubada de uma ordem ou de um sistema político, econômico ou social estabelecido.

Explorando a imagem

a) Descreva a charge.

b) Qual personagem representa o delator? Que pessoas ele pretende delatar?

c) O que esse personagem pretende ganhar com a delação?



Os "porões" da ditadura

Além da violência institucionalizada pelo regime militar, como a censura, as prisões e o exílio, havia também práticas de repressão e tortura não oficializadas. A promulgação do AI-5 dava respaldo a essas práticas, permitindo prisões arbitrárias e violentas, sem que a pessoa tivesse direito de defesa.

Os torturadores agiam conforme a orientação de seus superiores e se aproveitavam da impunidade para praticar os mais terríveis métodos de repressão e violência, sistematizados pela ditadura, contra os "inimigos do regime". Muitas pessoas morreram ou sofreram danos irreversíveis ao serem submetidas à tortura, utilizada nos interrogatórios ou como punição por "crimes contra a ordem".

Leia o texto.

[...]

A tortura foi um fator transformador do cotidiano da vida nacional, porque as estruturas do Estado passavam por um processo de endurecimento e exclusão do direito de participação popular da vida nacional, através de um poderoso sistema de repressão e controle. [...]

Contrários aos princípios que regem os direitos humanos [...], militares brasileiros, nas décadas de 60 e 70, se transformaram em agentes implacáveis da prática repressiva, utilizando os mais sofisticados métodos de tortura [...].

[...] A tortura além de servir como técnica para obter algumas informações, servia também de instrumento para desmobilizar as oposições por meio de intimidação, atingindo além do indivíduo [...] as demais pessoas de seu grupo, que logo ficava sabendo do acontecido.

Sandra Maria Castanho. Tortura uma estratégia para coibir os adversários do regime militar. Revista Urutágua. UEM. Maringá, ano I, n. 2, jul. 2001. Extraído do site: <http://www.urutagua.uem.br/02sandra.htm>. Acesso em: 13 abr. 2015.

Apêndice 9 – Atividades – “Aprender a Ler: Ciências”

5ª Oficina

APRENDER A LER: CIÊNCIAS

Objetivos

- ⇒ Refletir sobre a funcionalidade dos marcadores prosódicos gráficos e lexicais presentes no texto e enunciados de questões propostas no Capítulo 27 do livro didático de Ciências (USBERCO, João; MARTINS, J. M.; SCHECHTMANN, E.; FERRER, L. C.; VELLOSO, H. M. Companhia das Ciências. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2015. (9º ano).
- ⇒ Realizar leituras orais dos textos e enunciados do referido capítulo, observando os marcadores prosódicos;
- ⇒ Interpretar textos e enunciados de atividades propostas no capítulo em estudo;
- ⇒ Evidenciar a importância dos marcadores prosódicos gráficos e lexicais para melhor compreensão, interpretação e construção de sentidos dos textos e enunciados das atividades propostas.

ATIVIDADE 1

1. Leia com bastante atenção o texto **“O testamento”** e reveja a importância de se saber pontuar bem e corretamente para expressarmos o que queremos comunicar.
   Conforme determina a pontuação, preencha as lacunas do texto com os nomes dos candidatos à herança.

POBRES – IRMÃ – MECÂNICO – JUIZ - SOBRINHO

O Testamento

Um homem rico, sem filhos, sentindo-se morrer, pediu papel e caneta e escreveu assim:

“Deixo meus bens à minha irmã não a meu sobrinho jamais será paga a conta do mecânico nada aos pobres”.

Não teve tempo de pontuar – morreu.

Eram quatro concorrentes. Chegou _____ e fez estas pontuações numa cópia do bilhete:

“Deixo meus bens à minha irmã? Não! A meu sobrinho. Jamais será paga a conta do mecânico. Nada aos pobres.”

_____ do morto chegou em seguida com outra cópia do testamento e pontuou assim:

“Deixo meus bens à minha irmã. Não a meu sobrinho. Jamais será paga a conta do mecânico. Nada aos pobres.”

Apareceu _____, pediu uma cópia do original e fez estas pontuações:

“Deixo meus bens à minha irmã? Não! A meu sobrinho? Jamais! Será paga a conta do mecânico. Nada aos pobres.”

Um juiz estudava o caso, quando chegaram os pobres da cidade. Um deles, mais sabido, tomou outra cópia do testamento e pontuou deste modo:

“Deixo meus bens à minha irmã? Não! A meu sobrinho? Jamais! Será paga a conta do mecânico? Nada! Aos pobres.”

(Adaptado de Amaro Ventura e Roberto Augusto Soares Leite. Extraído do livro Gramática, texto, reflexão e uso. Cereja e Magalhães)

5ª Oficina

APRENDER A LER: CIÊNCIAS

ATIVIDADE 2

1. Agora, depois de ouvir a leitura do texto **"Pneu Furado"**, faça a pontuação correta, conforme a entonação e intenções percebidas na leitura.

PNEU FURADO

O carro estava encostado no meio-fio ( ) com um pneu furado ( ) De pé ao lado do carro ( ) olhando desconsoladamente para o pneu ( ) uma moça muito bonitinha ( ) Tão bonitinha que atrás parou outro carro e dele desceu um homem dizendo ( ) ( ) Pode deixar ( ) Ele trocaria o pneu ( )

( ) Você tem macaco ( ) perguntou o homem.

( ) Não ( ) respondeu a moça ( )

( )Tudo bem ( ) eu tenho ( ) disse o homem ( ) ( ) Você tem estepe ( )

( ) Não disse a moça ( )

( ) Vamos usar o meu ( ) disse o homem ( )

E pôs-se a trabalhar ( ) trocando o pneu ( ) sob o olhar da moça ( ) Terminou no momento em que chegava o ônibus que a moça estava esperando ( ) Ele ficou ali ( ) suando ( ) de boca aberta ( ) vendo o ônibus se afastar ( ) Dali a pouco chegou o dono do carro ( )

( ) Puxa ( ) você trocou o pneu pra mim ( ) Muito Obrigado ( )

( ) É ( ) Eu não posso ver pneu furado ( )Tenho que trocar ( )

( ) Coisa estranha ( )

( ) É uma compulsão ( ) Sei lá ( )

(VERISSIMO, Luis Fernando. Pai não entende nada. Porto Alegre: L&PM, 1990.)

5ª Oficina

APRENDER A LER: CIÊNCIAS

ATIVIDADE 3

1. Ouça e acompanhe a leitura do texto a seguir prestando bastante atenção na relação entre os sinais de pontuação e a entonação durante a leitura.

PNEU FURADO

O carro estava encostado no meio-fio, com um pneu furado. De pé ao lado do carro, olhando desconsoladamente para o pneu, uma moça muito bonitinha. Tão bonitinha que atrás parou outro carro e dele desceu um homem dizendo: "Pode deixar". Ele trocaria o pneu.

- Você tem macaco? – perguntou o homem.

- Não – respondeu a moça.

- Tudo bem, eu tenho – disse o homem. – Você tem estepe?

- Não disse a moça.

- Vamos usar o meu – disse o homem.

E pôs-se a trabalhar, trocando o pneu, sob o olhar da moça. Terminou no momento em que chegava o ônibus que a moça estava esperando. Ele ficou ali, suando, de boca aberta, vendo o ônibus se afastar. Dali a pouco chegou o dono do carro.

- Puxa, você trocou o pneu pra mim. Muito Obrigado.

- É. Eu não posso ver pneu furado. Tenho que trocar.

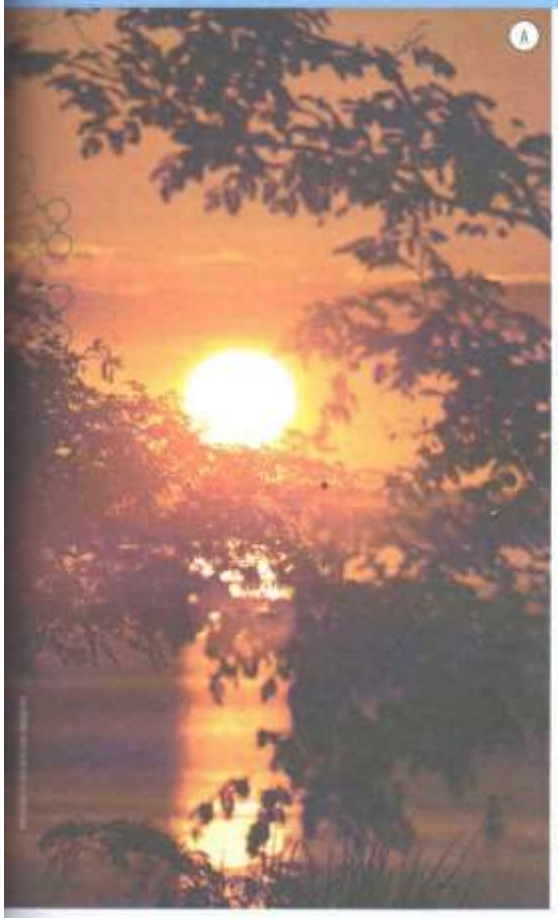
- Coisa estranha.

- É uma compulsão. Sei lá.

(VERISSIMO, Luís Fernando. Pai não entende nada. Porto Alegre: L&PM, 1990.)

CAPÍTULO 27

A energia no COTIDIANO



A – Pôr do sol entre as árvores das margens do rio Paraná, em Presidente Epitácio (SP), 2011. **B** – Usina hidrelétrica de Itaipu (PR), 2009. **C** – Plataforma de petróleo na bacia de Campos (RJ), 2011.

Você já estudou que a energia não pode ser criada nem destruída, apenas transformada em outra modalidade de energia.

Com essa ideia em mente, reflita: quais são as fontes de energia que existem? Será que as fontes de energia são inesgotáveis? De onde vem a energia elétrica que supre as necessidades da população mundial? Como é feita a sua distribuição?

Neste capítulo, vamos entender um pouco mais sobre as fontes de energia, suas transformações e como o ser humano faz uso delas.

FONTES DE ENERGIA

Para tudo o que ocorre no Universo é preciso energia. A existência da vida, inclusive, só é possível porque há energia.

Os seres humanos ainda utilizam energia em atividades que desenvolvem. Não podemos negar a comodidade proporcionada por equipamentos como o chuveiro elétrico, a luz elétrica, o telefone, a televisão, os computadores, os meios de transporte e outros instrumentos e máquinas desenvolvidos a partir dos conhecimentos adquiridos com os avanços das ciências e da tecnologia. Esses instrumentos e máquinas utilizam energia de diferentes fontes ou mesmo de uma modalidade de energia obtida da transformação de outra.

A principal fonte de energia da Terra é o Sol, que abastece direta ou indiretamente o planeta. Diretamente ele proporciona luz e calor e, ao fazer isso, participa indiretamente de outros processos, como da produção de energia elétrica.

Sol

O Sol é a principal fonte de energia da Terra. A energia solar provoca a evaporação da água da superfície terrestre e a transpiração dos seres vivos. Uma parte da água evaporada permanece no ar sob a forma de vapor-d'água; outra parte se condensa, originando as nuvens. A água retorna à superfície por meio da chuva, a qual reabastece rios, lagos e também os reservatórios de água represada das hidrelétricas. A água das represas pode ser usada para a geração de energia elétrica.

A energia solar também é responsável pela movimentação de massas de ar e está relacionada com a formação dos ventos. Em determinadas regiões, nas quais o vento é constante e ocorre em intensidade adequada, pode-se obter energia elétrica da energia eólica (energia cinética do vento) instalando-se aerogeradores, moinhos de vento etc.

A energia solar é utilizada diretamente pelas plantas, algas e cianobactérias, na presença de clorofila durante o processo da **fotossíntese**. Parte da energia solar é armazenada como energia potencial química nas substâncias sintetizadas nesse processo. Nas cadeias e teias alimentares, parte dessa energia armazenada pelos produtores é distribuída e utilizada pelos consumidores e decompositores.

Combustíveis

Veículos automotores, como automóveis, motocicletas, caminhões e ônibus, utilizam a energia potencial química liberada pela combustão (queima) de um combustível. Nos automóveis é comum o uso de gasolina, álcool (etanol) e GNV (gás natural veicular); já caminhões e ônibus usam o diesel ou o biodiesel. Com exceção do álcool e do biodiesel, esses combustíveis são provenientes de reservas energéticas relacionadas aos combustíveis fósseis ou combustíveis minerais, nas quais também se enquadra o carvão mineral.

Uma das hipóteses mais aceitas para explicar a formação dos combustíveis fósseis considera que vegetais e animais mortos foram soterrados e expostos à ação da pressão e da temperatura, ao longo de milhões de anos, dando origem ao petróleo e ao carvão mineral. Os combustíveis fósseis são substâncias formadas de compostos de carbono originárias da decomposição de matéria orgânica proveniente de seres vivos.

No Brasil, o álcool combustível é o etanol ou álcool etílico, proveniente da cana-de-açúcar.

A cana-de-açúcar realiza fotossíntese e armazena energia solar em forma de energia potencial química nas substâncias como açúcar e celulose. O álcool da cana é obtido do açúcar fermentado.

Ao realizar a fotossíntese, a mamona e o girassol produzem óleos que podem ser usados como matéria-prima para a produção de biodiesel, combustível substituto para o diesel obtido do petróleo.

Usinas

Aparelhos elétricos como TV, jogos eletrônicos, computadores e eletrodomésticos fazem uso da energia elétrica proveniente de uma usina. Há várias usinas geradoras de energia elétrica, como hidrelétricas, termelétricas, nucleares, eólicas e solares.

- As **usinas hidrelétricas** transformam a energia mecânica da água represada em energia elétrica. Tais usinas são instaladas em rios de grande vazão, abastecidos pelo ciclo da água, portanto esta fonte depende da energia solar. Quando a água represada cai pelas tubulações, faz girar turbinas acopladas a um gerador que produz energia elétrica. Essa é uma fonte de energia praticamente inesgotável, mas seu funcionamento depende de um volume mínimo de água represada.

Usina Hidrelétrica de Itaipu, em Foz do Iguaçu (PR).

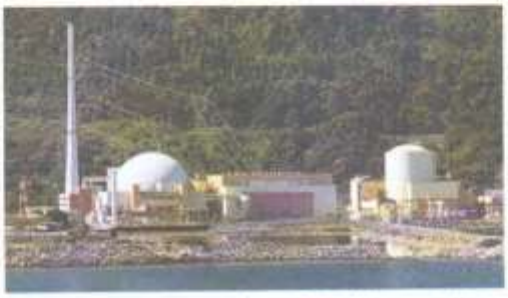
- Nas **usinas termelétricas**, a água é aquecida até se transformar em vapor. Para isso, há queima de combustíveis fósseis ou renováveis, ou de resíduos de indústrias. O vapor-d'água aciona as turbinas da usina para produzir energia elétrica. Pensando na preservação do ambiente, algumas dessas usinas utilizam o biogás, uma mistura gasosa resultante de lixo orgânico, como combustível para os geradores de energia elétrica.

A usina termelétrica Bandeirantes (SP) utiliza gases liberados por cerca de 35 milhões de toneladas de lixo e tem capacidade para produzir 170 mil megawatts-hora de energia elétrica, suficientes para abastecer uma cidade de 400 mil habitantes por cerca de 10 anos.

- As **usinas nucleares** têm como matéria-prima substâncias radioativas, como o urânio e o plutônio. Em um processo específico denominado fissão nuclear, que ocorre no interior de um equipamento denominado reator nuclear, os núcleos atômicos são quebrados liberando grande quantidade de energia. Essa energia é utilizada para aquecer a água e transformá-la em vapor, que é conduzido por tubulações especiais, movimentando as turbinas e gerando energia elétrica.

  A principal vantagem das usinas nucleares é poluir menos a atmosfera, uma vez que não utilizam combustíveis fósseis (derivados do petróleo). Porém, seu uso deve ser bem avaliado, pois a ocorrência de acidentes com liberação de material radioativo poderia provocar a morte de muitas pessoas e animais; alterações genéticas nos organismos sobreviventes; e, por causa da contaminação radioativa da atmosfera, do solo, dos rios e dos aquíferos, tornaria grandes áreas inabitáveis.

  Outro problema das usinas nucleares é a produção de **lixo nuclear** (rejeito radioativo), pois os produtos obtidos na fissão são altamente radioativos e precisam ser acondicionados e isolados por centenas de anos. Em algumas regiões dos Estados Unidos, o rejeito radioativo é embalado em tambores de ferro, recoberto por uma camada de concreto e lançado em minas abandonadas ou em sítios geológicos apropriados. No Brasil, tais rejeitos ficam provisoriamente armazenados na Central Nuclear Almirante Álvaro Alberto (CNAAA – conjunto das usinas nucleares Angra 1, Angra 2 e Angra 3) até que a comissão nacional de energia nuclear (CNEN) determine um local apropriado para seu armazenamento definitivo.



Nas usinas nucleares, como a de Angra dos Reis (RJ), os combustíveis nucleares (materiais radioativos) produzem calor por meio de processos físico-químicos. Esse calor é utilizado para vaporizar a água. O vapor-d'água movimentará turbinas que estão acopladas a geradores, onde ocorre a transformação de energia cinética em energia elétrica.

Professor(a), mais informações sobre o gerenciamento de rejeitos nucleares no Brasil podem ser conseguidas pelo endereço eletrônico da Eletrobras, disponível em: <http://www.eletronuclear.gov.br/[illegible]>. Acesso em: abr. 2015.

- As **usinas eólicas** transformam a energia cinética do movimento de massas atmosféricas (energia eólica) em energia elétrica. Um campo repleto de gigantescos "caça-ventos" (aerogeradores) tem o mesmo princípio das turbinas nas demais usinas. O vento, ao atravessá-los, movimenta as pás, e a energia cinética é transformada em energia elétrica. Para que a energia eólica seja considerada tecnicamente aproveitável, é necessário que os ventos tenham uma velocidade mínima de 7 a 8 m/s a uma altura de 50 m. Mais uma vez, o Sol participa indiretamente por meio da criação do movimento de massas de ar.

A energia eólica é uma fonte viável de energia que custa menos do que a nuclear, a termelétrica ou a hidrelétrica e praticamente não provoca poluição ambiental. Ela é considerada ideal para muitas pessoas, porém também provoca impactos ambientais como a mortalidade de pássaros pelas turbinas. Usina eólica da Pedra do Sal, Parnaíba (PI), 2009.

- As **usinas solares** transformam a energia solar em energia elétrica. Elas são formadas por grandes conjuntos de placas fotovoltaicas que convertem a energia luminosa em energia elétrica.

Primeira usina solar do Brasil, na cidade de Tauá, a 360 km de Fortaleza, no Ceará. Apresenta cerca de 4 500 painéis fotovoltaicos e tem capacidade para abastecer cerca de 1 500 casas.

RESERVAS ENERGÉTICAS

Em todos os processos de geração de energia no planeta Terra percebe-se a importância do Sol. A sua existência é condição para que se tenha energia. Considerando que o tempo previsto pelos cientistas para a existência do Sol é de cerca de 4,5 bilhões de anos, pode-se dizer que não faltará energia para as próximas gerações.

No entanto, não se pode dizer o mesmo sobre os combustíveis fósseis ou minerais, pois a exploração indiscriminada acarretará seu esgotamento e serão necessários milhões de anos para que esse combustível se forme novamente. Os combustíveis fósseis, como petróleo, carvão mineral e gás natural, são provenientes da decomposição e fossilização de materiais orgânicos (animais e vegetais) que ocorreram ao longo de milhões de anos. Por isso, são chamados de **recursos naturais não renováveis**. Outro exemplo de recursos naturais não renováveis são os minerais dos quais são obtidos os chamados combustíveis nucleares, como o urânio e o plutônio.

Os combustíveis que precisam de um ciclo de reposição de energia em intervalos de tempo bem menores, como o bioetanol, proveniente da cana-de-açúcar ou da madeira, e o biodiesel, proveniente de plantas oleaginosas, são classificados como recursos **naturais renováveis**. O caráter de "renovável" está associado ao tempo necessário para a produção do recurso considerando seu uso contínuo. A lenha, por exemplo, é um produto da biomassa considerado renovável somente quando o ritmo de extração está em equilíbrio com o de reflorestamento. Caso contrário, ela perde seu caráter de renovabilidade, colocando em risco a sobrevivência das florestas.

A MATRIZ ENERGÉTICA BRASILEIRA

No Brasil, a energia é obtida de fontes renováveis e não renováveis. Se comparada com a de outros países, a **matriz energética brasileira** é a que apresenta maior porcentagem de utilização de combustíveis renováveis em relação ao mundo.

> Matriz energética, também denominada "balanço energético", é o conjunto de fatores considerados para planejamento energético a curto, médio e longo prazo. A matriz energética envolve a diversificação e prioridade de fontes e insumos ou combustíveis na geração de energia, bem como as necessidades de suprimento de energia.
>
> Fonte: Dicionário da Energia Elétrica – Eletrobrás. Disponível em: <http://www.eletrobras.com/dicionariodaenergiaeletrica/data/Pages/LUMIS560528BFPTBRIE.htm>. Acesso em: abr. 2015.

Insumo: elemento fundamental (matéria-prima, mão de obra, investimento) para a elaboração de um produto ou serviço.

Segundo o Balanço Energético Nacional 2014 – Ano-base 2013, o Brasil apresentou 41% de participação de fontes renováveis na oferta interna de energia, sendo 12,5% em energia hidráulica, 16,1% em biomassa da cana-de-açúcar, 8,3% em lenha e carvão vegetal e 4,1% nas demais.

Quanto à participação de fontes não renováveis na oferta interna de energia, o petróleo corresponde a 39,3%, o gás natural a 12,8%, o carvão mineral a 5,6% e o Urânio (U_3O_8) a 1,3%.

A busca por fontes alternativas de energia elétrica, principalmente em locais distantes dos grandes centros distribuidores, é cada vez mais comum atualmente. Na década de 2000-2010, foi instituído no Brasil o **Proinfa** (Programa de Incentivo às Fontes Alternativas de Energia Elétrica) que implantou, segundo dados divulgados pela Eletrobrás em 2014, um total de 119 empreendimentos, constituído por 41 eólicas, 19 térmicas a biomassa e 59 pequenas centrais hidrelétricas, também chamadas de hidrelétricas de fio de água, que não dependem de reservatórios de água, aproveitando apenas a força das correntezas de rios pequenos e médios.

Profissional, recentemente no Brasil (2013 e 2014) houve uma utilização maior da energia elétrica proveniente de usinas termelétricas devido às condições hidrológicas desfavoráveis. Uma das desvantagens dessa utilização é sua influência no aquecimento global. Uma das vantagens é que essas usinas podem ser construídas próximas a centros urbanos, diminuindo as perdas de transmissão, o que causa menor desperdício de energia.

Fotografia da hidrelétrica a fio de água de Ourinhos. Em operação desde dezembro de 2005, essa hidrelétrica tem 44,1 mW de potência instalada.