

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO LATO SENSU EM DOCÊNCIA NA
EDUCAÇÃO BÁSICA

Fúlvia Ludmila Bertholdo

O ENSINO DA LEITURA
EM UMA SALA DE AULA DE 2º CICLO

Belo Horizonte

2012

Fúlvia Ludmila Bertholdo

Trabalho de Conclusão de Curso de
Especialização apresentado como
requisito parcial para a obtenção de
título de Especialista em Alfabetização e
Letramento pelo
Curso de Pós-Graduação Lato
Sensu em Docência na Educação
Básica, da Faculdade de Educação/
Universidade Federal de Minas
Gerais.

Orientador(a): Maria Flor de Mar Barbosa
Benfica

Belo Horizonte

2012

Fúlvia Ludmila Bertholdo

O ENSINO DA LEITURA
EM UMA SALA DE AULA DE 2º CICLO

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização
apresentado como requisito parcial para a obtenção
título de Especialista em Alfabetização e Letramento,
pelo Curso de Pós-Graduação Lato Sensu
em Docência na Educação Básica, da Faculdade de Educação/
Universidade Federal de Minas Gerais.
Orientadora: Maria Flor de Maio Barbosa Benfica

Aprovado em 14 de julho de 2012

BANCA EXAMINADORA

Maria Flor de Mar Barbosa Benfica – Faculdade de Educação da UFMG

Cláudia Starling Bosco – Faculdade de Educação da UFMG

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela presença constante em minha vida.

À minha querida mãe, pelo exemplo de vida, ternura e abdicação constante de seus sonhos em prol de minha felicidade.

Ao meu pai, por mostrar que os desafios do mundo são sempre menores que a nossa força interior.

Ao Roque, amor de minha vida, pelo companheirismo e apoio incondicional durante toda minha jornada.

À minha pequena Raquel, por suportar minhas ausências nos seus primeiros meses de vida.

Aos meus irmãos, verdadeiras fontes de vida. Às minhas cunhadas, pelos olhares de carinho.

À minha sogra pelas orações e ao meu sogro pela torcida.

À minha orientadora neste trabalho pela imensa paciência.

A todos os professores do curso pela compreensão.

À coordenação do curso pelo apoio e interlocução.

À Prefeitura de Belo Horizonte pela oportunidade.

A todos da escola pesquisa por constituírem um pouco da minha história.

RESUMO

Neste trabalho, buscamos apresentar uma breve discussão sobre o ensino de leitura, refletindo sobre os fatores que contribuem essencialmente para o desenvolvimento dessa capacidade e, conseqüentemente, para a construção de significados dos textos. Para isso, respaldamo-nos em alguns teóricos, como Isabel Solé (1998) Kleiman (2000) Smith (1999) que propõem discussões e esclarecimentos a respeito da temática. A partir dos aspectos teóricos discutidos, analisamos os resultados obtidos, no primeiro semestre de 2011, por uma turma do início do segundo ciclo no sistema de avaliação do município, o Avalia-BH; observamos as práticas em sala de aula para o ensino de leitura nesta turma e realizamos uma prática de ensino de leitura em sala de aula dessa mesma turma. Ao realizar tal atividade, buscou-se desenvolver uma prática voltada para que se contemplasse em três momentos da atividade – antes da leitura, durante a leitura e depois da leitura- considerando e explorando os diversos aspectos que conduzem o aluno a uma visão ampla dos textos. Por fim, comparamos os resultados obtidos no primeiro semestre com os do segundo semestre de 2011 no mesmo instrumento de avaliação, Avalia-BH.

Palavras-chaves: leitura, estratégias de leitura, interação autor-texto-leitor.

SUMÁRIO

I INTRODUÇÃO	6
II JUSTIFICATIVA	8
III OBJETIVOS GERAIS	10
IV FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	11
V METODOLOGIA	19
Local pesquisado.....	20
Os participantes	24
VI ANÁLISE DE DADOS	25
Olhando dentro da sala de aula: o ensino da leitura.....	25
A provinha Brasil	26
AVALIA-BH.....	31
A prática na sala observada	40
VII O PLANO DE AÇÃO	43
Apresentando o desafio aos alunos	44
O para casa	50
O livro didático	52
As atividades	53
VIII CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	55
IX REFERÊNCIAS	60
X ANEXOS	61

I INTRODUÇÃO

Vivemos em uma sociedade altamente letrada, onde o domínio da leitura é uma atividade de vital importância para o sucesso na vida de qualquer pessoa. É por meio dela que conseguimos compreender e interagir com o mundo a nossa volta. O bom domínio da leitura nos permite realizar com desenvoltura as atividades que colaboram para o nosso crescimento pessoal e intelectual e ainda capacita-nos a agir de forma ativa e crítica na sociedade em que vivemos.

No que se refere ao ensino de leitura no âmbito escolar, podemos verificar muitas discussões, principalmente sobre a importância de se dedicar o devido espaço para o ensino de leitura nas atividades de sala de aula. No entanto, é possível notar que outras atividades têm sido priorizadas, ficando a leitura para segundo plano. Além disso, quando o trabalho com esse eixo de ensino chega à sala de aula, ocorre de forma cada vez mais mecânica, não ultrapassando a superfície textual, a linearidade, o que torna a prática desinteressante para o aluno. Acreditamos que essa prática de ensino é embasada por concepções de aprendizagens que não consideram o aluno como ponto de partida para a realização de um ensino produtivo. Assim, o acesso ao aprendizado da leitura apresenta-se como um dos múltiplos desafios da escola e, talvez seja o mais valorizado e exigido pela sociedade.

Neste trabalho tomaremos como diagnóstico inicial os resultados do sistema de avaliação da educação da Prefeitura de Belo Horizonte, AVALIA-BH do 1º semestre de 2011, de uma turma do início do 2º ciclo de uma escola da rede municipal, localizada em uma área de vulnerabilidade social da regional Barreiro. Esclarecemos que o nome da instituição escolar, bem como os dos demais participantes não serão divulgados, visando preservar o anonimato dos mesmos.

Posteriormente, será discutida a necessidade de se propor aos alunos atividades de leitura em que os mesmos possam evidenciar a ideia de que o significado do texto a ser construído depende tanto dos objetivos e das perguntas do leitor como da natureza do texto. Sobre isso, Solé(1998), pontua que é importante e necessário que a criança aprenda a utilizar as estratégias de leituras usadas pelo leitor maduro, a fim de que se torne também um leitor eficiente e autônomo. Por fim, iremos tratar das estratégias de compreensão e o lugar destas no processo de aprendizagem da leitura.

Espera-se que este estudo contribua para que os alunos entendam que são sujeitos sociais que agem sobre o texto escrito. Espera-se também, tornar nítida a importância da postura pedagógica da escola que não pode omitir ou, negar o seu papel de ensinar a ler os textos de modo proficiente, para ampliar a competência discursiva dos alunos.

II JUSTIFICATIVA

A escola tem como função a formação integral de seus alunos, mas tem esbarrado em diversos empecilhos que dificultam essa tarefa. As atividades de leitura, por exemplo, nem sempre são motivadoras, pois além de não existirem materiais ou ambientes cuidadosamente projetados para a prática de atividades de leitura, o próprio educador encontra-se desmotivado e alheio as diferentes propostas que podem despertar o gosto do educando pelo ato de ler.

Na escola pesquisada a maioria dos alunos termina o 1º ciclo com as habilidades iniciais de leitura consolidadas, o que pode ser comprovado pela Provinha Brasil, porém muitos deles passam pelo 2º ciclo sem desenvolver capacidades mais elaboradas de compreensão da leitura, dados comprovados na avaliação da própria rede municipal de Belo Horizonte, o AVALIA BH.

Acreditamos que o baixo desempenho, a partir do 2º ciclo, não é decorrente de erros de decodificação, mas de falta de ensino de estratégias de leitura que permitiria que os alunos compreendam os textos. Pois nessa instituição, percebemos práticas, tais como: a leitura de textos curtos e simplificados para responder questionários, priorizando somente a habilidade de localizar informação, a subutilização do livro didático e, ao mesmo tempo, a leitura literária usada como atividade secundária, uma vez que o tempo dedicado a ela é o que sobra no finalzinho da aula, que não demonstra efetivamente, preocupação com a formação de leitores.

O trabalho com a leitura necessita de planejamento, como atividade cotidiana e interdisciplinar, porque para muitos alunos a escola é o local em que mais terão contato com materiais impressos e ambientes de leitura. Por isso, é importante que todos tenham acesso aos diversos gêneros textuais e o professor deve ser o protagonista dessa ação.

Uma vez garantido o acesso aos textos, o que podemos fazer para tornar nossos alunos leitores experientes? Por que muitos deles conseguem decodificar os textos em palavra, mas não compreendem o que estão lendo? Que oportunidades de leitura, precisamos oferecer aos alunos na escola?

Sabemos que é preciso investir na formação de leitores, mas, de que espécie de leitores? Aqueles que sejam capazes de mobilizar quais tipos de procedimentos e habilidades? Que estratégias e atividades devem ser priorizadas para que os alunos desenvolvam essas capacidades envolvidas no ato de ler?

Em função dessas inquietações é que este estudo foi realizado, buscando estabelecer relações entre as práticas de leituras desenvolvidas na turma pesquisada e as habilidades cobradas na avaliação externa. Iremos propor ainda, um plano de ação que priorize as habilidades do eixo da leitura que, de acordo com a avaliação, AVALIA-BH, não foram consolidadas pelos alunos. Por isso, esse plano não é de forma alguma original, mas compartilhado com diversos autores, cujo trabalho de pesquisa situa-se no âmbito da interação leitor e texto, como, por exemplo, Isabel Solé (1998), que entende “(...) a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; neste processo tenta-se satisfazer (obter uma informação pertinente para) os objetivos que guiam sua leitura.” (SOLÉ, 1998, p.22).

Nos estudos recentes sobre leitura, o texto deixou de ser visto como um mero lugar de informações prontas a serem descobertas, sendo a sua compreensão resultado da interação entre o conhecimento de mundo do leitor e a informação contida no texto. O leitor, diante de um texto, assume um papel ativo na construção do sentido, já que o autor apenas sinaliza o caminho que deve ser seguido. A leitura interativa, entendida hoje como um diálogo entre o leitor e o autor, mediado pelo texto escrito é o que discutiremos no decorrer deste trabalho.

De acordo com esse entendimento de leitura, um texto é o resultado da interação entre o conhecimento de mundo do leitor e a informação contida no texto. O leitor diante de um texto, assume um papel ativo na construção do sentido, já que o autor apenas sinaliza o caminho que deve ser seguido. Nessa direção, a leitura é um processo interativo, um diálogo entre o leitor e o autor, mediado pelo texto escrito. Essa é a concepção de leitura que dará suporte a este trabalho.

III OBJETIVOS GERAIS

É considerando as exigências que o mundo de hoje nos tem imposto que vamos discutir aqui o ensino de leitura na escola, focalizando os fatores que contribuem essencialmente para o desenvolvimento dessa capacidade pelo aluno. Partimos do pressuposto da leitura como um processo de construção de sentidos que se realiza em situações concretas de comunicação.

Objetivos Específicos

Quando compreendemos a leitura, entendemos que o sentido não é uma propriedade do texto, pois não se encontra em sua superfície, mas depende da ação de quem o processa. Por isso, tomando como referência os resultados apresentados por uma turma de 1º ano do 2º ciclo nas avaliações externas AVALIA-BH, propomos:

- Identificar ações que o leitor realiza para compreender;
- Enumerar habilidades, atitudes e valores de um leitor competente;
- Propor estratégias de ensino voltadas para o desenvolvimento de habilidades na leitura pelos alunos.

IV FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A leitura é uma atividade de um elevado grau de importância para a vida do homem em sociedade. Em virtude disso, muitas discussões têm surgido em torno de sua relevância para a formação de leitores e de cidadãos críticos, bem como em torno da prática de ensino de língua materna. Estes debates se justificam devido ao fato de que a leitura possibilita a inserção e participação ativa no meio social e, por isso, essa prática deve ser desenvolvida desde cedo e, principalmente, no âmbito escolar.

Delmanto (2009) ressalta que a escola deve constantemente se preocupar com a formação de leitores, ou seja, direcionar o seu trabalho para práticas cujo objetivo não seja apenas o ensino de leitura em si, mas desenvolver nos alunos a capacidade de fazer uso da leitura (com também, da escrita) para enfrentar os desafios da vida em sociedade e, a partir do conhecimento adquirido com essa prática e com suas experiências, continuar o processo de aprendizado e ter um bom desempenho na sociedade ao longo da vida.

A autora ainda acrescenta que, diante das diversas transformações com as quais convivemos, a escola precisa mais do que nunca, fornecer ao estudante os instrumentos necessários para que ele consiga buscar, analisar, selecionar, relacionar e organizar as informações complexas do mundo contemporâneo.

Nesse sentido, compreendemos que a leitura é um processo que não está limitado apenas ao âmbito escolar ou somente a um meio para obter informações, mais do que isso, a ela deve ser uma prática que todos possam usá-la na própria convivência com o meio social. Entretanto, o que observamos é que, em muitas escolas, a leitura ainda é desenvolvida a partir da influência de muitos modelos tradicionais ou concepções errôneas de leitura. Solé (1998, p.33) discorre sobre essa problemática e esclarece que:

[...]o problema do ensino de leitura na escola não se situa no nível do método, mas na própria conceituação do que é leitura, da forma em que é avaliada pelas equipes de professores, do papel que ocupa nos Projeto Curricular da escola, dos meios que se arbitram pra fortalecê-la, naturalmente, das propostas metodológicas que se adotam para ensiná-la[...] (SOLÉ, 1998,p.33)

O posicionamento da autora nos leva a acreditar que o ensino de leitura pautado em concepções que não consideram as diversas habilidades que o aluno precisa desenvolver, acaba limitando as possibilidades de formação de bons leitores, capazes de interagir com as diversas estratégias de leitura. Desse modo, vemos que é preciso adotar métodos e criar

situações que possibilitem aos alunos a capacidade de desenvolverem diferentes capacidades de leitura. Sobre isso, Delmanto (2009) considera que devemos ensinar, além da decodificação, a compreensão, apreciação do texto, assim como a relação do leitor com o texto. Se os educadores propuserem atividades visando a esses objetivos os alunos poderiam desenvolver outras capacidades, como podemos comprovar nos dizeres da citada autora:

[...]os alunos serão capazes não apenas de localizar informações, mas de relacionar e integrar as partes do texto, de refletir sobre os seus sentidos captando as intenções, informações implícitas, de perceber relações com outros contextos, assim como de gerar mais sentidos para o texto e de valorar os que leem de acordo com seus próprios critérios(DELMANTO, 2009, p. 29).

Essa concepção revela o tratamento que deve ser dado ao ensino de leitura em sala de aula: a leitura deve ser vista como um processo de construção de significados. Diante disso, vemos a necessidade da escola oferecer possibilidades de transformação, objetivando a formação de leitores críticos e conscientes de sua realidade.

Nessa perspectiva, entendemos que o ensino de leitura deve ir além do ato monótono que é aplicado em muitas escolas, de forma mecânica e muitas vezes descontextualizado, mas um processo que deve contribuir para a formação de pessoas críticas e conscientes, capazes de interpretar a realidade, bem como participar ativamente da sociedade.

Ao propor uma definição de leitura, Leffa (1996, p. 17-18), afirma que:

A leitura é um processo feito de múltiplos processos, que ocorrem tanto simultânea como sequencialmente; esses processos incluem desde habilidades de baixo nível, executadas de modo automático na leitura proficiente, até estratégias de alto nível, executadas de modo consciente(LEFFA, 1996, p.17-18).

Diante desses esclarecimentos, compreendemos que a leitura é um processo amplo no qual o leitor precisa dispor de diversas estratégias para chegar à compreensão do texto. Em outras palavras, a leitura não estaciona na mera decodificação, como também mostra Kleiman (2004), dá lugar a leituras dispensáveis, pois não modifica a visão do aluno em nada. Assim, a autora pretende esclarecer que o leitor dispõe de diversas estratégias para construir o significado do texto e por essa razão, a leitura não deve envolver somente o leitor ou o texto, mas a interação entre o leitor e o texto para, enfim, se produzir o sentido do texto.

Outro aspecto relevante é colocado por Leffa (1996) que ressalta, além das competências essenciais para a leitura, que o leitor precisa ter a intenção de ler determinado texto. Na concepção do autor: "essa intenção pode ser caracterizada como uma necessidade

que precisa ser satisfeita, a busca de um equilíbrio interno ou a tentativa de colimação de um determinado objetivo em relação a um determinado texto." (LEFFA, 1996, p. 17).

Diante desse pressuposto, acreditamos que a leitura não é uma prática isolada, pois para que esta ocorra de forma satisfatória, faz-se necessário que o leitor defina, no momento da leitura, os seus objetivos, e assim, possa chegar ao sentido do texto.

Por isso mesmo, estabelecer objetivos para a leitura é um dos meios que compõe o ato de ler. Propor metas durante a leitura, além de ser um modo de chegar a uma melhor compreensão do texto, é também um caminho para uma leitura madura, traçar objetivos são, portanto, estratégias conscientes e típicas de um leitor maduro, proficiente.

Kleiman (2004) também partilha desse ponto de vista e ressalta que ao ler, todo leitor tem objetivos, propósitos específicos, e que ao estabelecer metas para a leitura, o leitor terá uma compreensão maior do texto e, além disso, será capaz de lembrar melhor os detalhes relacionados a seus objetivos, ou seja, lembrará mais e melhor aquilo que leu especialmente as informações e/ou metas que pretendia encontrar no texto. Assim, Kleiman (2004, p.30) afirma que "há evidências inequívocas de que nossa capacidade de processamento e de memória melhoram significativamente quando é fornecido um objetivo para uma tarefa".

Diante disso, compreendemos que, muitas vezes, a leitura realizada no âmbito escolar acaba se tornando uma atividade desmotivadora, mecânica que não leva a nenhum aprendizado, tendo em vista que os objetivos traçados por outrem para a leitura de um determinado texto, normalmente não satisfazem o interesse de todos e acaba tornando o ato de ler desinteressante. Assim, entendemos que a escola deve propor aos alunos, durante as aulas de leitura, textos que despertem o interesse da turma, a fim de que esta possa definir objetivos para a leitura daquele texto e, em consequência disso, sejam induzidos a ler outros textos.

Os estudos de Solé (1998) também apontam para esse entendimento sobre o ato de ler, quando define leitura como "um processo de interação entre leitor e o texto [...] neste processo, tenta-se satisfazer os objetivos que guiam sua leitura" (SOLÉ, 1998, p. 22). A autora salienta que no ato da leitura deve haver o envolvimento de um leitor ativo que examina e reflete sobre o texto, assim como deve existir um objetivo para guiar a leitura (seja por lazer, obter informações, ou até mesmo seguir instruções para a realização de uma atividade). Desse modo, a interpretação que fazemos de um texto depende dos objetivos que temos naquela leitura, assim, é possível que diferentes leitores com finalidades diferentes possam construir sentidos diferentes ao lerem o conteúdo de um mesmo texto.

Por fim, acreditamos que a capacidade de estabelecer objetivos é de fundamental importância no ato de ler, e, de acordo com Kleiman (2004), essa capacidade é uma estratégia

metacognitiva, uma vez que o leitor terá a capacidade de controlar e condicionar o próprio conhecimento, pois permite avaliar sua capacidade, bem como refletir sobre o próprio conhecimento.

Além dos aspectos já apresentados, Kleiman (2004) explica que o conhecimento prévio é outro elemento preponderante no ato de ler, ou seja, é um dos caminhos para se chegar à compreensão do texto. Dessa forma, a leitura é um processo cognitivo que depende da participação do leitor, o qual atua dotado de sua própria “bagagem” cultural, participando também da construção do significado. E nessa relação com o texto, em busca das intenções do autor, o leitor torna-se participante da interação comunicativa, o que implica por parte do leitor, uma atividade de procura, no seu passado de lembranças e conhecimentos daqueles que são relevantes à compreensão de um texto, que fornece pistas e sugere caminhos. Para a autora, "a compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de o conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo da vida" (KLEIMAN, 2004, p.13).

Assim, compreendemos que o sentido de um texto não está em si mesmo, mas sofre influências do conhecimento de mundo de que o leitor dispõe, e a partir disso, atribui significado ao texto. Esses esclarecimentos revelam que, na prática de leitura, o leitor não lê letra por letra, mas faz uso de seus conhecimentos prévios, e, à proporção que vai lendo, vai fazendo antecipações e inferências sobre o conteúdo do texto.

É por essa razão que Kleiman (2004) mostra que alguns textos, inicialmente incompreensíveis, somente são possíveis de serem compreendidos quando o conhecimento prévio é ativado. A autora salienta que, nesse caso, o texto permanece o mesmo, o que ocorre é uma modificação na compreensão ocasionada pela ativação do conhecimento já adquirido, isto é, "devido à procura na memória (que é nosso repositório de conhecimentos) de informações relevantes para o assunto, a partir de elementos formais fornecidos no texto" (KLEIMAN 2004, p.22).

A partir desses esclarecimentos, podemos compreender que a ativação do conhecimento prévio constitui num fator essencial para a compreensão do texto, uma vez que se trata do conhecimento que o leitor tem sobre um determinado assunto que lhe permite fazer inferências e fazer relações com as diferentes partes do texto e, assim, construir o sentido do texto como um todo.

A leitura de um texto não é realizada apenas com base nos contexto linguístico imediato, mas compreende informações extra-textuais, ou seja, a leitura envolve o conhecimento de mundo do leitor que, por sua vez, contribui para dar sentido ao texto. Ou

seja, o ato de ler envolve muito mais do que uma mera decodificação das palavras ou extração de informação, é, na verdade, um processo múltiplo que envolve diversos fatores, como os objetivos e o conhecimento prévio abordado que, por sua vez, capacita o leitor a desenvolver habilidades próprias de leitores proficientes.

Segundo Isabel Solé (1998), as estratégias de leitura são ferramentas necessárias para o desenvolvimento da leitura proficiente. Sua utilização permite compreender e interpretar de forma autônoma os textos lidos e pretende despertar o professor para a importância em desenvolver um trabalho efetivo no sentido da formação do leitor independente, crítico e reflexivo.

Para aprender as estratégias, o aluno deve integrá-las a uma atividade de leitura significativa, por isso, é preciso articular situações de ensino de leitura em que se garanta sua aprendizagem significativa. Quando se trata de ensinar as estratégias responsáveis pela compreensão, o aluno deve vivenciar e assistir ao que o professor faz quando ele mesmo se depara com a leitura ou com dificuldade de leitura.

Entendemos que é através do movimento entre a teoria e a prática em situações reais de leitura, que o professor poderá, com lucidez, perceber a possibilidade concreta de acesso ao conhecimento, tornando-se e formando leitores autônomos e competentes.

A leitura é um processo interno, mas precisa ser ensinado e para que esse aprendizado ocorra é importante que o aluno veja e entenda como o professor faz para elaborar uma interpretação. Os alunos precisam assistir a um processo de leitura que lhes possibilite ver estratégias de compreensão do texto em ação em uma situação significativa e funcional. Para proporcionar esse aprendizado no trabalho com leitura em sala de aula Solé (1998) sugere três etapas de atividades com o texto: o antes, o durante e o depois da leitura.

A autora chama a atenção para o fato de que a maior parte das atividades escolares é voltada para avaliar a compreensão da leitura dos alunos e não para o ensino de estratégias que formem o leitor competente.

Muitas crianças que são rotuladas devido à dificuldades de aprendizagem, teriam condições de atingir níveis adequados de leitura se fossem ensinadas a ler de forma apropriada.

Segundo a autora, constituem as estratégias de compreensão para leitura:

Para antes da leitura	Durante a leitura	Depois da leitura
• Antecipação do tema	• Confirmação, rejeição	• Construção da síntese

<p>ou ideia principal a partir de elementos paratextuais, como título, subtítulo, do exame de imagens, de saliências gráficas, outros.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Levantamento do conhecimento prévio sobre o assunto; • Expectativas em função ao suporte; • Expectativas em função da formatação do gênero; • Expectativas em função do autor ou instituição responsável pela publicação. 	<p>ou retificação das antecipações ou expectativas criadas antes da leitura;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Localização ou construção do tema ou da ideia principal. • Esclarecimento de palavras desconhecidas a partir da inferência ou consulta do dicionário; • Formulação de conclusões implícitas no texto, com base em outras leituras, experiências de vida, crenças, valores; • Formulação de hipóteses a respeito da sequência do enredo; • Identificação de palavras-chave; • Busca de informações complementares; • Construção do sentido global do texto; • Identificação das pistas que mostram a posição do autor; 	<p>semântica do texto;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilização do registro escrito para melhor compreensão; • Troca de impressões a respeito do texto lido; • Relação de informação para tirar conclusões; • Avaliação das informações ou opiniões emitidas no texto; • Avaliação crítica do texto.
---	---	--

	<ul style="list-style-type: none">• Relação de novas informações ao conhecimento prévio;• Identificação de referências a outros textos.	
--	--	--

As estratégias para antes, durante e depois da leitura pretendem desenvolver a prática na formação do leitor, que para alcançar esse estágio de proficiência deve dominar os processamentos básicos da leitura.

Diante disso, compreendemos que o ensino de leitura deve estar fundamentado nas reais necessidades do aluno e cabe à escola repensar a sua prática e criar condições para a realização de um ensino interativo.

Acreditamos que uma nova postura da prática de ensino de leitura seria bem mais satisfatória. Para isso, resguardados pela fundamentação teórica aqui exposta, optamos por uma metodologia de pesquisa que garantisse nos nossos objetivos, como podemos verificar na próxima seção.

V METODOLOGIA

A presente seção tem por objetivo explicitar aspectos relevantes com relação aos participantes e ao contexto onde o trabalho foi realizado.

O estudo é de caráter quantitativo e qualitativo, uma vez que tomaremos como referência para a realização deste Plano de Ação, os dados quantitativos do AVALIA-BH, referentes aos alunos de uma turma do início do segundo ciclo. O estudo também qualitativo, na medida em que, a partir da análise dos dados coletados, realizaremos uma prática de intervenção em sala de aula. Tal encaminhamento parece, ser a forma mais apropriada para o desenvolvimento do presente estudo, que visa atender aos objetivos propostos e a problematização indicada no item introdutório e esboçada no referencial teórico: analisando o desenvolvimento das habilidades de leitura em crianças do primeiro ano do segundo ciclo que estudam em uma escola municipal de Belo Horizonte, e correlacionando os resultados obtidos em avaliação externa com as práticas da sala de aula.

Participaram deste estudo 28 crianças, entre meninos e meninas de uma escola pública de Ensino Fundamental, localizada na regional Barreiro, na cidade de Belo Horizonte. Esclareço que o nome da instituição escolar, bem como os dos demais participantes não serão divulgados, visando preservar o anonimato dos mesmos.

Local pesquisado

A escola pesquisada é uma instituição pública da rede municipal de Belo Horizonte, localizada na regional Barreiro, dentro de uma vila.

Segundo os moradores mais antigos da comunidade, a área ocupada pela vila pertencia a uma antiga fazenda. A área verde dessa fazenda possuía várias nascentes de água, que eram atrativos para as pessoas e serviam como referência de localização, já que a princípio não existiam ruas na vila.

De acordo com a Urbel – Cia. Urbanizadora de Belo Horizonte, as primeiras ocupações ocorreram no final da década de 1950. No início, residiam na vila somente três famílias. A forma de acesso às casas se dava por trilhas da antiga fazenda. As pessoas construíram e residiram na vila tranquilamente, até que a polícia começou a intimidá-las a abandonarem suas casas, sob a alegação de invasão de terreno. De acordo com as informações da Urbel, os conflitos entre policiais e comunidade perduraram até 1972, quando 40 famílias já moravam na vila.

Do final de 1972 até meados de 1973, houve um aumento de moradores em torno de 90%. Já em 1975, a vila contava com uma população em torno de aproximadamente 4.000 pessoas. Segundo dados da URBEL/PBH, era de interesse comum a população local apoiar a criação de uma Associação de Moradores para representá-los perante as reivindicações de melhorias e direitos públicos. Mas apenas em 1977 ocorreu a fundação da Associação Pró-Melhoramento da Vila. Ela contou com o envolvimento e apoio da comunidade e em 1979, a associação contava com cerca de 2.400 sócios e se reuniu para lutar por energia elétrica, água encanada, esgoto e ônibus para atender à vila.

Durante a luta para a instalação da energia elétrica, a comunidade organizou um mutirão que abriu e definiu as 17 principais ruas da comunidade. Entretanto, ainda hoje existem na vila alguns pontos que não possuem iluminação legalizada.

A associação permaneceu na luta pela melhoria do local e na década de 1980, a vila foi incluída no PRODECOM – Programa de Desenvolvimento das Comunidades - , do Governo do Estado, sendo conquistada nessa época a instalação de redes de esgoto e água, a urbanização de ruas, que contou com a participação dos moradores em mutirão, e uma sede para Associação Comunitária. Na mesma época, a praça da comunidade ganhou o Cruzeiro, ponto de referência na vila.

O fruto do trabalho da Associação, resultou em uma creche comunitária para os filhos dos moradores e implantado um posto médico. Em 1984, a Associação promoveu uma manifestação em prol do título de propriedade dos imóveis da vila, que resultou no comparecimento do então Governador de Minas Gerais, Tancredo Neves, à comunidade. A ação culminou na conquista de 692 títulos de propriedades e alguns outros em fase de regularização. Hoje, existem muitas propriedades que ainda não têm documentação regularizada.

Segundo os moradores mais antigos entrevistados pela Ong “Favela é isso aí” (Organização não governamental de Belo Horizonte), a Vila passou por uma fase difícil, com violência constante, mas hoje consideram a comunidade um lugar tranquilo e bom para se viver.

Já o Conjunto foi construído, no terreno logo após da escola, pelo governo Hélio Garcia para receber a população do lixão do bairro Nova Granada. Os moradores residiam no antigo aterro sanitário onde não havia condições de receber nenhum tipo de melhoria em saneamento básico. Em época de chuva ocorriam desabamentos de barracos e os moradores se abrigavam em alojamento improvisado.

Ao serem transferidos exigiram todos os benefícios que recebiam no lixão, como: atendimento no posto de saúde, creche, escolas, transporte e comércio. Foram removidas 438 famílias para o Conjunto e enquanto suas reivindicações não eram atendidas recebiam atendimento nas instituições que ficavam distante da comunidade e que não eram suficientes para a demanda.

A partir deste momento iniciaram-se os conflitos entre a Vila e o Conjunto, principalmente pela infra-estrutura que a comunidade do Conjunto era beneficiada, como ruas largas e asfaltadas, as casa construídas igualmente e organizadas em quadras e blocos, rede de água e esgoto e energia elétrica. Além, da disputa de terreno entre a marginalidade de ambos os locais.

Durante essa disputa territorial a Escola Municipal foi construída e se tornou- o marco da separação entre as duas comunidades, pois ela se encontra exatamente na divisa entre a Vila e o Conjunto. Porém, a escola sempre conseguiu o respeito de ambas as comunidades, mantendo o atendimento das crianças dos dois lugares. A escola passou a ser o ponto de convívio destas comunidades, inclusive nos fins de semana. Onde funciona o Projeto Escola Aberta.

Neste ano de 2012, a comunidade está participando do Projeto “Vila Viva” da Prefeitura de Belo Horizonte. O “Vila Viva” engloba obras de saneamento, remoção de 178

famílias, construção de unidades habitacionais, erradicação de áreas de risco, reestruturação do sistema viário, urbanização de becos, implantação de parques e equipamentos para a prática de esportes e lazer. Após o término da urbanização, a área será legalizada com a emissão das escrituras dos lotes aos ocupantes. A escola está sendo o ponto de apoio entre a Prefeitura e a comunidade para a implantação deste projeto, onde são feitas todas as reuniões entre as partes interessadas.

Hoje, a Escola Municipal funciona nos três turnos: manhã, tarde e noite, atendendo a Educação Infantil (unidade anexo no mesmo terreno), 1º, 2º e 3º ciclos e a Educação de Jovens e Adultos. Conta com 22 educadores infantis, 78 professores, 2 assistentes de biblioteca, 1 secretária, 5 assistentes administrativos, 1 diretora, 2 vice-diretores, 1 Técnica Superior de Ensino, 3 porteiros, 3 cozinheiras, 9 auxiliares de cozinha, 12 auxiliares de serviço geral, 8 estagiários, 2 guardas municipal e 5 monitores. Atendendo cerca de 1500 alunos.

Faz-se necessário ressaltar que tanto os moradores da vila quanto as professoras da escola estão marcados pelo medo de ameaça física, entre outros, crimes contra a pessoa. Pois dentro da vila existe uma lei interna que informa pedagogicamente como deve ser o comportamento dos moradores e dos trabalhadores. Por isso, os indivíduos têm receio de morrer, de perder seus patrimônios, com as constantes expulsões de famílias. A violência pode surgir por parte de qualquer bandido contra um morador comum da favela, bastando que o primeiro interprete uma ação deste último como um “desvio” da conduta imposta.

O medo, muitas vezes, transcende os “muros” da vila e chega ao cotidiano da escola. Para compreender o cotidiano da escola, faz-se necessário, também, considerar os processos de formação de nossas subjetividades, em seus múltiplos espaços-tempos.

Dessa forma, as ações cotidianas vivenciadas por cada sujeito na escola são estruturadas e estruturantes com as diferentes lógicas dos diversos cotidianos em que os mesmos estão inseridos. E, desse modo, estão para muito além dos “muros” da vila e da escola. Com isso, as ações assumem significados em função das compreensões que cada um tem dos seus fazeres, das suas experiências existenciais, das suas inserções no mundo. Isso sugere a existência de estranhamentos entre professores e alunos, que dificultam, muitas vezes, as relações de ensino e aprendizagem naquilo que se propõe a escola, pois os que ali se encontram foram socializados a partir de sociabilidades diferentes. E não conhecem nem aprenderam a lidar com as diferentes sociabilidades que se enredam com o cotidiano da escola. A relação dialética entre os conflitos e tensionamentos tece currículos distintos daqueles esperados pela escola. Muitas vezes, tais conflitos são desconsiderados enquanto

elemento primordial para compreensão das práticas e das lutas cotidianas das classes populares.

Os participantes da pesquisa

Participaram da presente pesquisa 28 crianças, sendo 16 meninas e 12 meninos que compõem a sala 16. A turma está trabalhando junta desde o ingresso na instituição, quando os alunos tinham 6 anos e iniciaram o primeiro ciclo, em 2008.

Nos dois primeiros anos do primeiro ciclo, a turma contou com a sequência da mesma professora referência, tendo assim, a oportunidade de continuação de seu processo de alfabetização.

Em 2008, a maioria das crianças não tinha experiência escolar, ou seja, não tiveram a oportunidade de frequentar a educação infantil. Chegaram à escola utilizando-se de garatujas nos seus registros.

Com o resultado da correção da Provinha Brasil de 2009 em mãos, foi possível identificar qual é o nível de alfabetização em que os alunos se encontravam. No documento Guia de Correção e Interpretação de Resultados da Provinha Brasil, são descritos os cinco níveis de desempenho, identificados a partir das análises pedagógica e estatística das questões de múltipla escolha e organizados em ordem crescente. Ou seja, o aluno no nível 1 está no processo inicial da alfabetização. Já o aluno que se apresenta no nível 5 alcançou o que é esperado para essa fase da alfabetização. No primeiro semestre de 2009, 8 crianças apresentavam-se no nível 3 e o restante da turma no nível 4. E ao final deste ano, o resultado obtido foi 5 alunos no nível 4 e 23 no nível 5.

Em 2010, a professora referência da turma foi solicitada pela secretaria de educação a iniciar um novo processo de alfabetização com os alunos novatos de 6 anos. Então, a turma permaneceu com os mesmos alunos, porém com outra professora referência, que os acompanhou também em 2011.

Essas crianças pertencem à família de baixa renda, com pais muito novos e, em sua maioria, são acompanhados pelos avós que possuem pouca escolaridade. Têm na escola e na igreja os únicos locais de inserção social.

Na instituição, a sala 16 é considerada uma referência. Acreditam que nela se encontram os alunos com melhor disciplina e melhor desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

Considerando o exposto na próxima seção, analisaremos os dados coletados sobre os alunos nas avaliações externas e as práticas do ensino de leitura observadas em sala de aula.

VI ANÁLISE DOS DADOS

Olhando dentro da sala de aula: o ensino da leitura

A relevância da escrita como um fator possibilitador do desenvolvimento cognitivo do indivíduo e da sua inserção social nas sociedades letradas, há muito tem sido identificada e discutida por pesquisadores e educadores. Neste cenário, o papel do ensino da leitura e da escrita destaca-se, já que é na escola que o contato com o sistema de escrita ocorre de forma sistematizada. Por isso, este trabalho tem como objetivo fazer uma pequena análise do ensino da leitura, em uma turma do início do 2º ciclo de uma escola específica, a fim de se fazer uma reflexão sobre qual tem sido a contribuição desta instituição na formação de leitores críticos e reflexivos. Reflexão esta, norteada pela seguinte questão: será que a escola tem favorecido o desenvolvimento de sujeitos-leitores?

Para a realização do trabalho, foram analisadas as avaliações diagnósticas, AVALIA-BH, observadas as práticas de leitura realizadas durante o 1º semestre de 2011 e posto em execução o Plano de Ação no 2º semestre desse mesmo ano. Com base nos resultados do AVALIA-BH, questiona-se o alcance da escola para promover o desenvolvimento da competência leitora entre sujeitos alfabetizados.

Estabelecemos algumas categorias de análise para observar as práticas de leitura desenvolvidas na turma acompanhada, como o modo de ler os textos, as características do material textual, as atividades propostas e a prática pedagógica realizada.

A fim de responder a questão central, elencamos alguns objetivos específicos, como: Em que se baseia a prática pedagógica para o ensino de leitura na sala de aula acompanhada? As práticas de leitura trabalhadas na turma possuem relação com as práticas de leituras avaliadas pelo AVALIA-BH? O que se faz na sala de aula, quando se pretende ensinar a ler ou a propiciar aos alunos o desenvolvimento de habilidades e competências de leituras? Como se caracteriza os eventos de leitura, ou, em outros termos, o que se faz com o texto escrito, na sala de aula?

Para entendermos a dimensão cognitiva da leitura, vamos utilizar dois instrumentos diagnósticos presentes na escola: A Provinha Brasil, no primeiro ciclo e a AVALIA-BH no segundo. Por, esses instrumentos, o aluno vivencia duas grandes etapas da leitura: decodificação e a construção da coerência que serão analisados nas próximas seções.

A Provinha Brasil

A Provinha Brasil é uma avaliação diagnóstica sobre nível de alfabetização das crianças matriculadas no segundo ano de escolarização das escolas públicas brasileiras. Essa avaliação acontece em duas etapas, uma no início e a outra ao término do ano letivo. A aplicação em períodos distintos possibilita aos professores e gestores educacionais a realização de um diagnóstico mais preciso que permite conhecer o que foi agregado na aprendizagem das crianças, em termos de habilidades de leitura dentro do período avaliado.

A Provinha Brasil é um instrumento pedagógico que fornece informações sobre o processo de alfabetização aos professores e gestores das redes de ensino e tem como objetivos principais: avaliar o nível de alfabetização dos alunos/turma nos anos iniciais do ensino fundamental; diagnosticar possíveis insuficiências das habilidades de leitura e escrita.

O delineamento e a construção dessa avaliação prevê, sobretudo, a utilização dos resultados obtidos nas intervenções pedagógicas e gerenciais com vistas à melhoria da qualidade da alfabetização.

Evidencia-se, assim, o lugar de mediação do professor. Sua postura investigativa é o elemento central nesse tipo de avaliação: ele transforma a dificuldade em fonte de informação sobre o que a criança pensa sobre a escrita ou sobre o que ela acha que a escrita representa. A partir dessas informações, o professor poderá tomar decisões mais consistentes quanto à organização do processo de ensino e aprendizagem, avançar em seus objetivos ou persistir no trabalho de consolidação de certas capacidades ainda não desenvolvidas.

As habilidades avaliadas por meio da Provinha Brasil estão organizadas na Matriz de Referência para Avaliação da Alfabetização e do Letramento Inicial, porém, nem todas as habilidades a serem desenvolvidas durante o processo de alfabetização e letramento, como a oralidade, são passíveis de verificação em uma prova objetiva. Para a elaboração da Matriz de Referência foram selecionadas as habilidades consideradas essenciais para a alfabetização e letramento. Assim, cada questão do teste avalia, de forma preponderante, uma das habilidades descritas nessa Matriz.

Portanto a matriz é apenas uma referência para a construção do teste e, dessa forma se torna diferente de uma proposta curricular ou programa de ensino, que são mais amplos e complexos.

Matriz de Referência para Avaliação da Alfabetização e do Letramento Inicial 1º

EIXO Apropriação do Sistema de Escrita: habilidades relacionadas à identificação e ao reconhecimento de princípios do sistema de escrita.	
Habilidade (descriptor)	Detalhamento da habilidade (descriptor)
D1: Reconhecer letras.	Habilidades relacionadas à capacidade de diferenciar letras de outros sinais gráficos, identificar pelo nome as letras do alfabeto ou reconhecer os diferentes tipos de grafia das letras.
D2: Reconhecer sílabas.	Identificar o número de sílabas que formam uma palavra por contagem ou comparação das sílabas de palavras dadas por imagens.
D3: Estabelecer relação entre unidades sonoras e suas representações gráficas.	Identificar em palavras a representação de unidades sonoras como: <ul style="list-style-type: none"> o vogais nasalizadas; o letras que possuem correspondência sonora única (ex.: p, b, t, d, f); o letras com mais de uma correspondência sonora (ex.: "c" e "g"); o sílabas.
2º EIXO LEITURA	
Habilidade (descriptor)	Detalhamento da habilidade (descriptor)
D4: Ler palavras.	Identificar a escrita de uma palavra ditada ou ilustrada, sem que isso seja possível a partir do reconhecimento de um único fonema ou de uma única sílaba.
D5: Ler frases.	Localizar informações em enunciados curtos e de sentido completo, sem que isso seja possível a partir da estratégia de identificação de uma única palavra que liga o gabarito à frase.
D6: Localizar informação explícita em textos.	Localizar informação em diferentes gêneros textuais, com diferentes tamanhos e estruturas e com distintos graus de evidência da informação, exigindo, em alguns casos, relacionar dados do texto para chegar à resposta correta.
D7: Reconhecer assunto de um texto.	Antecipar o assunto do texto com base no suporte ou nas características gráficas do gênero, ou ainda, em um nível mais complexo, reconhecer o assunto, fundamentando-se apenas na leitura individual do texto.
D8: Identificar a finalidade do texto.	Antecipar a finalidade do texto com base no suporte ou nas características gráficas do gênero, ou ainda, em um nível mais complexo, identificar a finalidade, apoiando-se apenas na leitura individual do texto.
D9: Estabelecer relação entre partes do texto.	Identificar repetições e substituições que contribuem para a coerência e a coesão textual.
D10: Inferir informação.	Inferir informação.

A Provinha Brasil foi concebida a partir do pressuposto de que uma avaliação da fase inicial da alfabetização pode trazer para o professor e para o gestor da escola informações que

vão contribuir para o aperfeiçoamento e a reorientação das práticas pedagógicas. Apresenta-se, dessa forma, como instrumento que propiciará o redimensionamento da prática pedagógica do professor. A intenção desse instrumento é a de possibilitar o desenvolvimento de práticas pedagógicas que alcancem níveis mais satisfatórios de alfabetização e letramento do que aqueles apresentados atualmente nas escolas do país.

As respostas dos alunos podem ser interpretadas estabelecendo-se uma relação entre o número ou a média de acertos de um ou mais alunos e sua correspondência com níveis de desempenhos descritos para a Provinha Brasil. Dessa forma, quando a criança consegue responder corretamente a um quantitativo de questões do teste, ela demonstra ter desenvolvido determinadas habilidades.

Para constituir os níveis, foi feita uma análise da dificuldade das habilidades medidas no teste. Em seguida, as habilidades foram distribuídas gradativamente, e estão associadas desde aos processos cognitivos e conhecimentos mais básicos até aos mais complexos.

Em função do número de questões de múltipla escolha respondidas corretamente, foram definidos e descritos cinco níveis de alfabetização em que os alunos podem estar. A partir do “Teste 1”, foram adotados os seguintes números de acertos para identificar os níveis de desempenho dos alunos:

Teste 1 – primeiro semestre 2009

Nível 1 – até 10 acertos

Nível 2 – de 11 a 15 acertos

Nível 3 – de 16 a 18 acertos

Nível 4 – de 19 a 22 acertos

Nível 5 – de 23 a 24 acertos

É importante esclarecer que o número de questões que caracterizava cada nível de desempenho no “Teste 1” é diferente do utilizado no “Teste 2”, tendo em vista que este último possui um nível maior de dificuldade.

Teste 2 – segundo semestre 2009

Nível 1 – até 7 acertos

Nível 2 – de 8 a 11 acertos

Nível 3 – de 12 a 18 acertos

Nível 4 – de 19 a 21 acertos

Nível 5 – de 22 a 24 acertos

Os estudantes da turma pesquisa, no final de 2009, encontraram-se entre os níveis 4 e 5 da Provinha Brasil. Escolhemos aqui demonstrar apenas o nível 4, pensando que desta forma estaremos falando, pelo menos minimamente, de todos os estudantes envolvidos neste estudo.

Os alunos que se encontram no nível 4 tiveram de 19 a 22 acertos no teste 1 e de 19 a 21 acertos do teste 2. Nesse nível, os alunos leem textos de aproximadamente oito a dez linhas, na ordem direta (início, meio e fim), de estrutura sintática simples (sujeito+verbo+objeto) e de vocabulário explorado comumente na escola. Nesses textos, são capazes de localizar informação, realizar algumas inferências e compreender qual é o seu assunto.

São exemplos de habilidades demonstradas pelos alunos desse nível:

- localizar informação em frases de padrão sintático simples (sujeito + verbo + objeto) e em período composto em ordem direta;
- identificar o gênero (anedotas, bilhete);
- identificar a finalidade de textos de gêneros diversos, como bilhete, sumário, convite, cartazes, livro de receita;
- antecipar o assunto de um texto a partir de título, subtítulo e imagem;
- identificar elementos que compõem a narrativa, como tempo, espaço e personagem.

Os alunos que se encontram nesse nível demonstram domínio da leitura de textos e utilização de estratégias diversas para sua compreensão, capacidades possíveis apenas mediante o desenvolvimento de um bom processo de alfabetização.

Com base na compreensão de alfabetização, letramento e “alfabetismo funcional”, adotadas no âmbito da Provinha Brasil, considera-se as habilidades descritas nesse nível de desempenho como aquelas que caracterizam a consolidação do processo de alfabetização, ressaltando-se que o termo “consolidação” deve ser compreendido como a expressão de uma etapa de culminância do processo de alfabetização e não como “conclusão”.

As crianças que se encontram nesse nível estão alfabetizadas, e o trabalho pedagógico deverá centrar-se no sentido de expandir as capacidades relativas ao letramento, que envolvem a compreensão e o uso de textos variados, com estrutura mais complexa, com temas diversificados, e que circulem em diferentes esferas sociais.

Isso significa que nesse nível estão descritas as habilidades a serem alcançadas ao término do segundo ano de escolarização e aperfeiçoadas durante os anos escolares seguintes. Na próxima seção, iremos acompanhar o que aconteceu nos anos seguintes em relação ao

desenvolvimento das habilidades de leitura das crianças pesquisadas na perspectiva do Avalia-BH.

AVALIA-BH

Neste trabalho consideramos o instrumento Avalia-BH como uma estratégia privilegiada para obtenção de informações significativas sobre a realidade educacional de nosso município. O diagnóstico oferecido pelo Avalia-BH acontece em dois momentos como na Provinha Brasil, no início e no final do ano. Por isso, reveste-se de importância política e pedagógica na medida em que apresenta o desempenho dos estudantes no espectro de habilidades e competências essenciais para o desenvolvimento de um plano de ação pedagógica.

A concepção de linguagem que fundamenta o trabalho com a língua materna no Ensino Fundamental, segundo o boletim do sistema de avaliação, Avalia-BH, é a que a linguagem é uma forma de interação entre os falantes. Conseqüentemente, o texto deve ser o foco do ensino da língua, uma vez que as interações entre os sujeitos, mediadas pela linguagem, se materializam na forma de textos de diferentes gêneros. O domínio “Estratégias de leitura”, no Avalia-BH, reúne as competências que possibilitam ao leitor utilizar recursos variados para ler com compreensão textos de diferentes gêneros e exige as seguintes competências:

- Localiza informação;

- Identifica tema;

- Realiza inferência;

- Identifica gênero, função, e destinatário de um texto;

Já no domínio de processamento do texto estão agrupadas competências cujo desenvolvimento tem início nas primeiras séries do Ensino Fundamental, progredindo em grau de complexidade até o final do Ensino Médio. Chamamos de processamento do texto estratégias utilizadas na sua constituição e sua utilização na e para a construção do sentido do texto. Nesse domínio, encontramos cinco competências, sendo elas:

- Estabelece relações lógico-discursivas;

- Identifica elementos de um texto narrativo;

- Estabelece relações entre textos;

- Distingue posicionamentos;

- Identifica marcas linguísticas.

Os mesmos alunos que em 2009 apresentaram-se nos níveis 4 e 5 na Provinha Brasil, em 2011, no AVALIA-BH, já não obtiveram um resultado tão satisfatório. Das 24 questões

apresentadas na avaliação, somente uma obteve mais de 90% de acerto da turma, as outras não passaram de 66% de certo. Ou seja, os mesmos estudantes, agora, apresentam-se no nível básico do padrão de desempenho no Avalia-BH. Eles conseguiram de 125 a 150 pontos no nível de proficiência nessa avaliação. Isso significa que os alunos demonstram já terem começado um processo de sistematização e domínio das habilidades consideradas básicas e essenciais ao período de escolarização em que se encontram. Fato já diagnosticado há dois anos atrás, pela Provinha Brasil, quando esses estudantes estavam terminando o 2º ano do 1º ciclo. Entretanto, para esse grupo de alunos, também é importante o investimento de esforços para que possam desenvolver habilidades de leituras mais elaboradas, associadas, por exemplo, ao estabelecimento de relações entre partes de um texto.

A partir das análises das avaliações podemos concluir que os alunos da turma 16:

Localizam informações explícitas que completam literalmente o enunciado da questão;

Inferem informações implícitas;

Reconhecem elementos como o personagem principal;

Interpretam textos com auxílio de elementos não verbais;

Identificam a finalidade do texto;

Estabelecem relação de causa e consequência em textos verbais e não verbais.

Contudo, percebemos que a maioria dos estudantes precisam desenvolver capacidades, tais como:

- Inferir o sentido de uma expressão, mesmo na ausência do discurso direto; e da palavra em texto publicitário;
- Inferir informações que tratam, por exemplo, de sentimentos, impressões e características pessoais das personagens, em textos verbais e não verbais;
- Interpretar textos com auxílio de elementos não verbais e verbais em histórias em quadrinhos e tirinhas, identificando características, estados psicológicos e ações das personagens;
- Identificar a finalidade de propaganda, mapa, receita, apresentação de livro, de texto jornalístico e de divulgação científica;
- Reconhecer elementos que compõem uma narrativa com temática e vocabulário complexos (a solução do conflito e o narrador);
- Identificar o efeito de sentido produzido pelo uso da pontuação;
- Identificar o emprego adequado de homônimas;

- Reconhecer as relações semânticas expressas por advérbios ou locuções adverbiais e por verbos;
- Entender o emprego de recursos gráficos em histórias em quadrinhos;
- Reconhecer a consequência de ações relatadas em notícias jornalísticas;
- Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando substituições por pronomes pessoais que retomam um antecedente.

Para melhor esclarecimento das capacidades que precisam ser trabalhadas com alunos, mostraremos alguns itens avaliados e a distribuição percentual dos erros e acertos dos estudantes da turma pesquisada.

Primeira questão

Leia o texto abaixo.

O rato

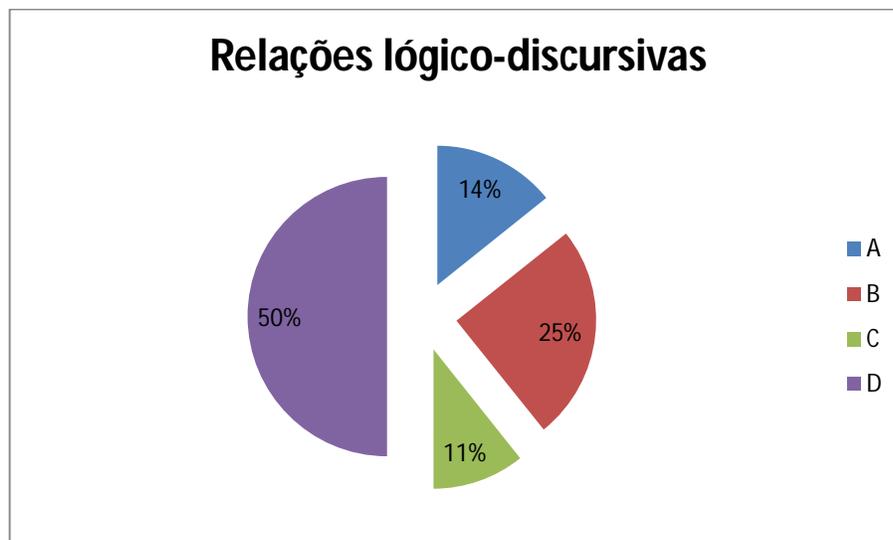
O rato comeu o queijo
Para encher o seu papo.
Que rato mais atrevido
Lá no seu esconderijo
Limpendo a boca
Com o meu guardanapo.

(P030099B1) No verso “**Lá** no seu esconderijo”, a palavra “Lá” indica

- A) como o rato comeu o queijo.
- B) onde o rato comeu o queijo.
- C) por que o rato comeu o queijo.
- D) quando o rato comeu o queijo.

O item apresentado (item do 4º ano do Ensino Fundamental) avalia a habilidade de estabelecer relações lógico-discursivas entre partes de um texto. Para acertar o item, os estudantes precisam reconhecer em um verso de uma parlenda a circunstância expressa pelo advérbio em destaque.

Os estudantes marcaram o gabarito da seguinte forma:



A competência de estabelecer relações lógico-discursivas envolve habilidades necessárias para que o leitor estabeleça relações que contribuem para a continuidade, progressão do texto, garantindo sua coesão e coerência. Essas habilidades relacionam-se, por exemplo, ao reconhecimento de relações semânticas indicadas por conjunções, preposições, advérbios ou verbos.

O grau de complexidade das habilidades associadas a esta competência está diretamente associado a dois fatores: a presença dos elementos linguísticos que estabelecem a relação e o posicionamento desses elementos dentro do texto, por exemplo, se um pronome está mais próximo ou mais distante do termo a que ele se refere.

Apenas 25% dos estudantes marcaram letra B, identificando que o advérbio “Lá” indica o lugar em que o rato se escondeu.

A grande maioria que marcou as alternativas C e D não reconhecem ainda as circunstâncias expressas pelos advérbios em um texto, portanto não desenvolveram a habilidade avaliada pelo item. Porém, podemos perceber, pelo índice de erros na alternativa D, que os alunos ficaram confusões entre o lugar e o tempo.

O próximo item avalia a habilidade de estabelecer relação de causa/consequência entre partes e elementos do texto.

Segunda questão

Leia o texto abaixo.

1880 – Fundação do corpo de bombeiros de São Paulo

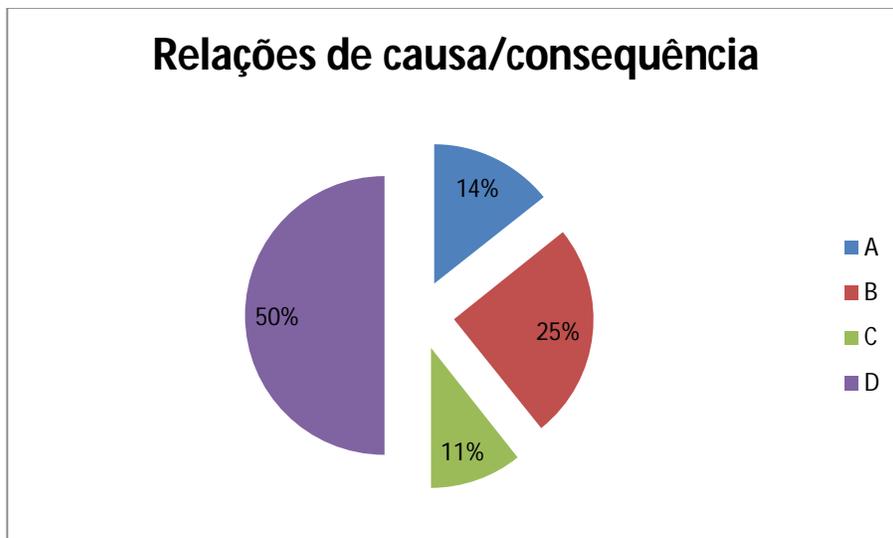
Antigamente, quando tinha um incêndio, mulheres, homens e crianças faziam uma fila do lugar que estava pegando fogo até o poço mais próximo e passavam baldes de mão em mão até a água chegar às chamas. Mas as cidades foram crescendo, os prédios ficaram mais altos e foi preciso achar um outro jeito de acabar com o fogo. Então, pessoas passaram a ser treinadas para apagar incêndios e socorrer as vítimas. Eram os primeiros bombeiros. Hoje em dia, os bombeiros fazem até mais do que isso. Eles realizam salvamentos, prestam socorro em casos de afogamento, ajudam quando há inundações, desabamentos, catástrofes e calamidades públicas. Muitos acham que eles são verdadeiros heróis.

(P040049BH) De acordo com esse texto, os primeiros bombeiros surgiram porque

- A) as pessoas faziam fila para pegar água no poço mais próximo.
- B) as pessoas precisavam de treinamento para apagar o fogo.
- C) os bombeiros faziam mais do que apagar incêndios.
- D) os bombeiros eram considerados verdadeiros heróis.

Nessa questão, aparece um fragmento de um texto jornalístico em que a relação de causalidade está implícita, tornando-se mais complexa a resolução do item.

Permanece o mesmo percentual de acertos da questão anterior, 25% dos estudantes, da turma 16, marcaram no gabarito, alternativa B, perceberam que o treinamento de pessoas para apagar incêndios e socorrer vítimas, trouxe como consequência o surgimento dos primeiros bombeiros. Porém analisando o gráfico fica evidente a dificuldade de reconhecer uma informação implícita pela maioria da turma.



A habilidade avaliada no próximo item é a de inferir informação em um texto verbal.

Terceira questão

Leia o texto abaixo.

O Papagaio Especial

O freguês entrou na loja de animais e disse ao vendedor:

– Quería um papagaio que fosse especial.

– Chegou na hora certa! Temos um bilíngue. Se levantar a patinha direita, ele fala Inglês.

Se levantar a patinha esquerda, ele fala Francês.

– E se eu levantar as duas patinhas?

O papagaio respondeu:

– Aí eu caio!

(P030040A8) O título dessa história é **O Papagaio Especial**, porque o papagaio

A) caía ao falar.

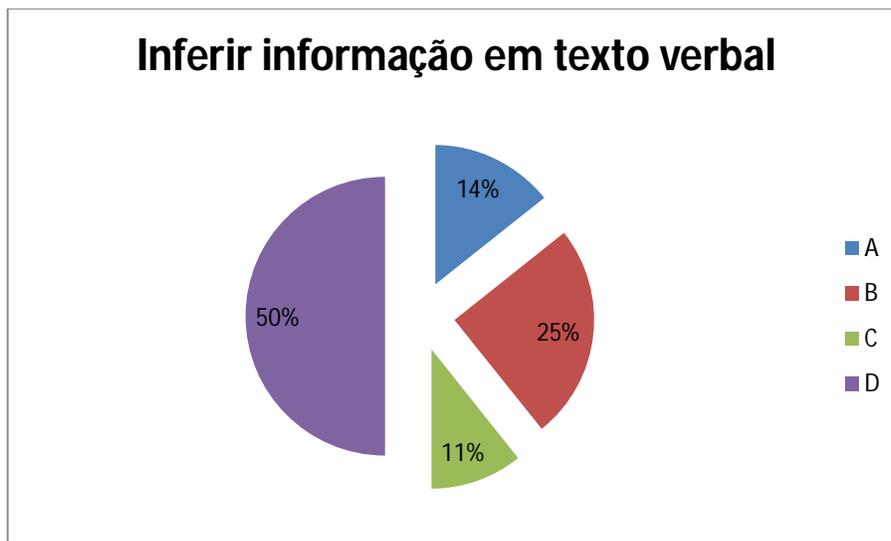
B) era bilíngue.

C) era engraçado.

D) levantava as patinhas.

Nessa questão, esperava-se que os estudantes relacionassem as informações da piada e inferissem, por meio das pistas que o texto oferece, a informação solicitada no comando.

Os resultados apontaram que os 25% dos estudantes que assinalaram a letra B, no gabarito conseguiram realizar o processo inferencial (no texto), ao dizerem que o papagaio é especial porque é bilíngue. Mas, ao observarmos o gráfico, fica clara a dificuldade, para a maioria da turma, inferir a informação por meio das pistas textuais (e os conhecimentos prévios). Os alunos acostumados com questionários que solicitam informações explícitas, ao reconhecer, no gabarito, alguma frase do texto já consideram como a resposta correta.



Este próximo item avalia a habilidade de identificar o conflito gerador do enredo.

Quarta questão

Leia o texto abaixo.

O alho bento

Mané Frajola não tinha um centavo. Jurou que ia dar jeito na vida. E deu. Catou uma réstia de alho e saiu pro mundo, apregoando:

– Alho bento! Olha o alho bento!

Parou uma velha.

– Alho bento? Serve pra quê?

– Isso aqui tira quebranto, olho gordo, azá de 7 anos. É só mordê, comê metade e passá a outra metade em cima do coração!

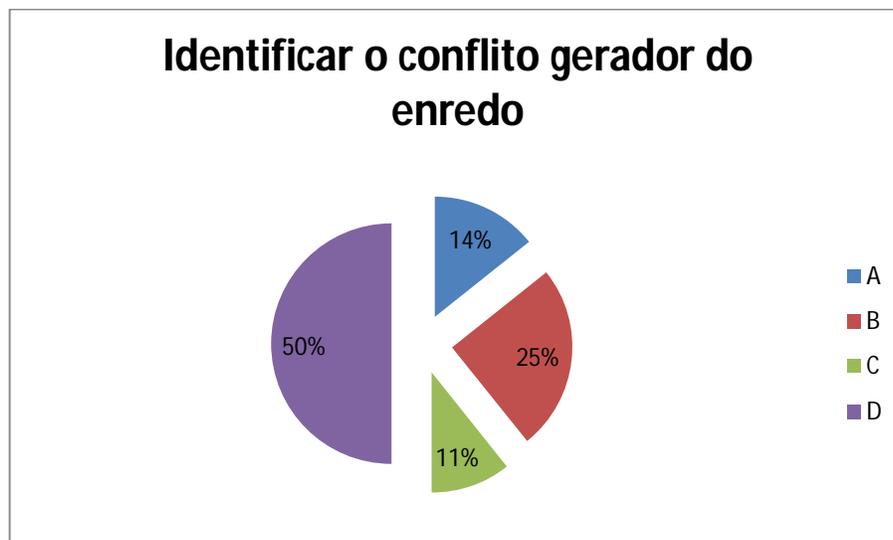
A velha levou um dentinho, a peso de ouro. Depois veio um velho. Repetiu a pergunta, ouviu a mesma resposta. Levou! De crédulo em crédulo, Mané Frajola vendeu a réstia toda, até o final da manhã. Estava com os cobres. Mas aí veio o Conde Drácula, chegado da Transilvânia e não gostou da história. Aquela cidade toda cheirava a alho. Resultado: Mané Frajola foi contratado como copeiro do Conde para ganhar dinheiro e parar de vender alho bento. Milagre só acontece, quando a prosa do contador de causo padece!

O que deu origem aos acontecimentos narrados nesse texto?

- A) Mané Frajola estava sem dinheiro.
- B) Os velhinhos compraram alho bento.
- C) Conde Drácula não gostava de alho.
- D) Mané foi contratado como copeiro.

Para acertar o item o estudante precisava reconhecer dentre os fatos da narrativa, aquele que originou a história. Apesar de ser uma habilidade de leitura sofisticada, a informação solicitada pelo comando encontra-se no 1º parágrafo, o que facilita a resolução do item.

Os estudantes que assinalaram o gabarito, letra A, apenas 14% da turma, reconheceram que o início da história ocorre pela falta de dinheiro da personagem Mané Frajola e a partir desse fato é que as ações se desenvolvem dando continuidade à narrativa.



Podemos observar que a resolução das quatro questões exige dos alunos habilidades, tais como: estabelecer relações lógico-discursivas, estabelecer relação causa/consequência, inferir informação em texto verbal e identificar o conflito gerador do enredo. A maior parte da turma apresentou dificuldades para resolver as questões, o que demonstra que a turma ainda não havia construído conhecimentos importantes do processo de leitura e interpretação do texto. Então percebemos, pela história da turma observada, que as crianças venceram a batalha inicial no processo de alfabetização, uma vez que decodificam pequenos textos, na idade desejada pelo governo. Porém, nos anos seguintes do ciclo, não houve um investimento no sentido de dar continuidade do processo de desenvolvimentos das capacidades de leitura. Assim, a comparação dos resultados dos alunos na da Provinha/Brasil com o Avalia-BH, parece ficar comprovada a estagnação desses alunos em relação ao desenvolvimento de habilidades de leitura.

A próxima seção apresentará uma prática de leitura na sala 16 e, a partir daí, procuraremos entender porque essa estagnação tem ocorrido.

A prática na sala observada

A maior parte das aulas ocorre em salas de aula tradicionais, com carteiras organizadas em fileiras, o que normalmente não proporciona muita interação aos alunos. A professora posiciona-se à frente da turma, próximo ao quadro, o que, teoricamente reforça a assimetria das relações entre a professora e os alunos.

Observamos que o acesso à escrita se dá estritamente por meio do ensino do código, negando-se a uma relação laboriosa, complexa e de domínio do indivíduo com a escrita e a leitura, e privilegiando, em contrapartida, a homogeneidade dos alunos que são vistos como se todos pudessem desenvolver a habilidade de leitura ao mesmo tempo, a partir do treino de suas diversas “habilidades componentes”, separadamente. Essa concepção de alfabetização rejeita a ideia de que a leitura é uma atividade social e compartilhada, que se desenvolve por meio da própria atividade de leitura e através da participação de pessoas com competências variadas e com subjetividades diversificadas.

Os alunos assentados em fileiras individuais passam cerca de 60% do tempo copiando as atividades do quadro, pois não é utilizado o livro didático ou, raramente, usa-se atividades xerocadas. As atividades envolvendo a leitura possuem pouquíssima variedade textual (principalmente porque os textos são transcritos do quadro), ocorrem individual e silenciosamente com a finalidade de responder a um questionário. Normalmente o questionário é composto de perguntas, como: qual o título do texto, quem é o autor, quantos parágrafos há no texto, quais são as personagens principais e uma identificação de uma ação ocorrida.

As crianças não fazem uso da biblioteca da escola e não possuem uma biblioteca de sala. A biblioteca é uma alternativa de inclusão social e se configura como um ambiente democrático, tendo a informação como uma ferramenta importante para a conscientização dos direitos e deveres de cada cidadão como membro da sociedade. A escola que não proporciona aos alunos o contato com a leitura, não ensina a ler. Mas é bom lembrar que este deve ser um compromisso de todos que trabalham na escola. Uma grande força-tarefa deve ser formada para transformar a biblioteca em um espaço ativo para melhorar os índices de leitura.

A professora da turma não lê para os alunos em momento algum. Percebe-se, então, na proposta pedagógica desenvolvida nesta turma que são evitadas relações mais elaboradas entre o sujeito-leitor e a escrita, fazendo-se desta um privilegio social de poucos, que se tornam leitores em contraposição aos decifreadores, que são vistos como os mal-sucedidos e

academicamente fracassados. Apesar das exigências sociais neste século XXI serem outras, a escola ainda continua respondendo a uma exigência que já não lhe é mais adequada. Esta proposta não é suficiente para permitir a imersão na escrita, para possibilitar a reflexão e para responder as questões que os indivíduos se colocam para se compreender e compreender a realidade. Ao ler, o indivíduo constrói os seus próprios significados, elabora suas próprias questões e rejeita, confirma e/ou reelabora as suas próprias respostas. É ele quem inscreve ou reescreve o significado do escrito a partir de sua própria história.

Por isso, Solé (1998) defende um ensino de leitura no qual se aprende a ler lendo, onde o aprendiz pode estar em contato com os mais diversos tipos de textos sociais dos quais precisa e se utiliza no cotidiano, e no qual o único pré-requisito para este aprendizado é a capacidade de questionar sobre as coisas do mundo. Para a autora, o saber ler não se confunde com o saber decodificar, pois o acesso ao código, por si só, não garante o “mergulho” nas malhas de significado do texto e nem o desenvolvimento da capacidade de ver além do que é visível aos olhos.

Segundo essa autora, é preciso que se mostre a criança o que precisa ser construído por ela no âmbito do aprendizado da leitura. Solé (1998) defende que o ensino da leitura deve ocorrer em todas as etapas de sua realização, ressaltando-se o ensino de estratégias de leitura para cada uma dessas etapas: 1) antes: predições iniciais sobre o texto e objetivos de leitura. 2) durante: levantamento de questões e controle da compreensão e; 3) depois: construção da ideia principal e resumo textual.

Nessa perspectiva construtivista, na qual a autora se insere, o ensino constitui-se como uma ajuda proporcionada ao aluno para que ele organize a sua aprendizagem, sendo ele o responsável por este processo de elaboração de conhecimento. O adulto tem o papel de orientar a criança, servindo-lhe de guia e suporte para a sua aprendizagem; suporte este que deve ser retirado paulatinamente, à medida que a criança conquista a sua independência enquanto usuária da língua escrita.

No entanto, não é isto que tem sido evidenciado em nossa realidade educacional. A formação de professores por si só, hoje, não parece garantir esse poder. Pelo contrario, o que se observa em cursos de formação e em professores em serviço é que a relação com a escrita e, portanto, com a leitura é uma relação técnica, mecânica e, quase sempre, sem motivação e prazer. Relação esta que, em geral, tem sua origem na história de vida familiar, social e acadêmica do sujeito-leitor, como pode ser observado, por exemplo, no depoimento da professora referência da turma observada:

Minha vida profissional começou muito diferente do que faço hoje. Fiz magistério, formei em Matemática, trabalhei por dez anos com o ensino médio e vim parar aqui. Ainda não me encontrei com trabalho, a proposta e o nível de ensino e acabo repetindo o que vivenciava enquanto aluna. Ainda por cima não gosto muito de ler. (Professora-referência, turma 16).

Neste caso, como pode o professor provocar mudança na atitude dos alunos frente à leitura, provocando uma pequena revolução em sala de aula? Como pode motivá-los e levá-los a desenvolver o amor pela leitura, se ele próprio percebe esta atividade como tediosa e cansativa? Como pode salientar o lado afetivo da leitura, se aprendeu a dicotomizar o indivíduo, a valorizar e perceber, apenas, o ser cognitivo? De onde, portanto, deve partir a mudança?

Compartilhando da ideia de Smith (1999) e Solé (1998), acredita-se que a resolução para o problema da formação de leitores, dentro da escola, não está na disseminação de novos métodos de ensino, que, em geral, são elaborados por especialistas distanciados da realidade da escola e da sala de aula; mas que passa pela mudança da concepção que o professor tem sobre a leitura e que está na base de sua ação pedagógica e a orienta. Para tal, o professor precisa envolver-se com a leitura enquanto objeto de conhecimento, compreendendo a sua natureza, os processos cognitivos nela envolvidos e o modo como a criança aprende, o que, por sua vez, exige um projeto de aproximação e exploração deste objeto, valorizando-se o seu saber pedagógico prévio.

Enfim, percebemos diversos empecilhos que dificultam o hábito da leitura crítica despida de ingenuidade, que proporcione aos alunos uma atividade que seja ao mesmo tempo reflexiva e prazerosa. As aulas nem sempre são motivadoras, pois além de não proporcionar o contato com materiais ou ambientes cuidadosamente projetados para a prática de atividades de leitura, por vezes, o próprio educador encontra-se desmotivado e alheio as diferentes propostas que, quando em prática, podem despertar o gosto do educando pelo ler.

Partindo da concepção de leitura postulada pelos estudiosos que dão suporte a esse estudo, na próxima seção apresentaremos o plano de ação com atividades e estratégias a serem empregadas nos três momentos da leitura: antes, durante e depois da leitura.

VII O PLANO DE AÇÃO

Este plano de ação foi desenvolvido com os alunos participantes da pesquisa. As atividades de leitura aqui propostas não se restringem ao papel. Pois iniciamos nosso trabalho com um diálogo franco sobre o que os alunos entendem sobre o que é ler.

Inicialmente, explicamos aos alunos que faríamos um trabalho com a leitura em sala de aula. Ao serem questionados sobre o que percebiam sobre as aulas de leitura obtivemos respostas diversas, porém uma foi muito significativa para nossa pesquisa:

“Não temos aula de leitura não. Só de escrita do quadro. Mas como é uma aula de leitura?” (Aluno da turma 16)

Nesse depoimento observamos que para alcançar os objetivos propostos deveríamos ir além do desenvolvermos de algumas atividades. Era preciso uma mudança de postura frente ao objeto de estudo, até mesmo de reconhecê-lo como existente neste cenário.

Os alunos acostumados a passarem horas copiando os textos e os exercícios do quadro não percebiam as atividades de leitura presentes nestas tarefas, mas apenas a escrita. Para eles, todos na sala já sabiam ler (sentiam-se melhores que as outras turmas por isso) e precisavam aprender escrever “direito”.

Então iniciamos nosso trabalho analisando os resultados do Avalia-BH com os estudantes.

Apresentando o desafio aos alunos

Selecionamos três questões com alto índice de erro apresentado pela turma no Avalia-BH do primeiro semestre. Sendo elas:

Questão 1

Leia o texto abaixo.

MUITA ÁGUA

Depois de brincar, você fica molhado de suor. E, quanto maior o calor, mais transpira, pois o suor é uma defesa do organismo e serve para refrescar o corpo. Quando suamos, liberamos muita água e sais minerais, que precisam ser repostos. Por isso é importante beber bastante líquido no verão. E não espere sentir sede, pois isso já é sinal de que falta água em seu corpo.

Recreio. São Paulo: Abril, n. 358, p.21, 2007. (P040027B1_SUP)

- 06) (P040027B1) No trecho "Depois de brincar, você fica molhado de suor.", a palavra "depois" indica
- A) o lugar onde a pessoa pode brincar.
 - B) o modo como a pessoa fica molhada de suor.
 - C) o momento em que a pessoa fica molhada de suor.
 - D) o motivo que leva a pessoa a suar.

Questão 2

Leia o texto abaixo.

Ideia de passarinho

Um homem estava a caminho do trabalho quando um passarinho bateu em sua moto e desmaiou. O motoqueiro pensou: "Coitadinho! Se eu deixar ele aí, vão passar por cima dele!". E levou o passarinho para casa.

Chegando lá, colocou o passarinho numa gaiola com água e comida, mas nada de o bichinho acordar. O dono da moto foi trabalhar e algumas horas depois o passarinho acordou. Olhou para um lado, olhou para o outro e pensou: "Xiii! Matei o cara da moto e fui preso!".

PAULO, Tadeu. As melhores piadas para crianças. Rio de Janeiro: Matrix., 2007. p.21. (P040026B1_SUP)

- 18) (P040232B1) Na expressão "Xiii!", o ponto de exclamação foi usado para indicar
- A) aborrecimento.
 - B) medo.
 - C) sofrimento.
 - D) surpresa.

Questão 3

Leia o texto abaixo.



Disponível em: <www.meninomalquinho.com.br> Acesso em: 20 mar. 2010. (P040057B1_SUP)

23) (P040229B1) No primeiro quadrinho, o ponto de exclamação na expressão "UAUI!" indica

- A) dúvida.
- B) empolgação.
- C) medo.
- D) surpresa.

Apresentamos cada uma das questões utilizando o data show como recurso visual. Ao projetar a questão, marcamos um tempo para que os alunos realizassem uma leitura silenciosa. Para nossa surpresa, as crianças não tinham conhecimento dos resultados dessa avaliação. E logo, na primeira questão, demonstraram que a conheciam, mas só sabiam que fazia parte de uma prova da prefeitura, como comprovamos na fala de um dos alunos:

“Ah! É a prova que o prefeito mandou a gente fazer”. (Aluno da turma 16)

Após, a leitura silenciosa solicitamos que uma criança fizesse a leitura, desta vez, em voz alta. Logo depois perguntamos: o que era preciso saber para acertar esta questão? Um dos alunos respondeu rapidamente:

“Saber ler, é lógico!” (Aluno da turma 16).

Neste momento iniciou um grande debate na turma. Pois, outra criança questionou:

“Mas na nossa turma todo mundo sabe ler. E será que todo mundo acertou essa prova?” (Aluno da turma 16).

Aproveitamos para questionarmos o que é saber ler. As crianças ficaram espantadas com a pergunta, como se fosse óbvia a resposta. Imediatamente, rindo, uma delas disse:

“Conhecer as letras” (Aluno da turma 16).

Mostramos um vídeo de 2008, onde os mesmos alunos, da pesquisa, estavam com 6 anos e realizavam uma atividade com alfabeto móvel. Ao assistirem as imagens, primeiro começaram a fazer comentários como eram pequenos, imitar o timbre da voz e coisas parecidas. Então, questionamos: Vocês aparecem neste vídeo quando tinham 6 anos e estão demonstrando conhecer as letras do alfabeto, por isso, neste momento, já sabiam ler?

As crianças ficaram pensativas, percebíamos a troca de olhares entre eles, até que um arriscou responder:

“Professora conseguimos ler quando descobrimos os sons que as letras fazem quando estão juntas.” (Aluno da turma 16).

Com o envolvimento no debate, percebemos que não poderíamos deixar passar a oportunidade de mostrar aos estudantes que a decodificação é extremamente importante no processo da leitura, mas este é apenas o passo inicial. Para isto, utilizamos um texto, do cônjuge da pesquisadora, que já estava em nosso computador, onde apresenta termos específicos da odontologia. Assim, poderíamos questionar os alunos sobre a diferença da leitura decodificada para leitura com compreensão. Abaixo apresentamos o texto:

Correção Ortodôntica Cirúrgica de Má-Oclusão de Classe III por Deficiência de Maxila

Caso Clínico

Apresentação de casos tratados em Ortopedia, Ortodontia e/ou Cirurgia ortognática

A má oclusão de Classe III com indicação cirúrgica atribui-se a várias combinações de iscrepâncias ântero-posteriores, dentre elas a deficiência de maxila. O tratamento desta má oclusão, na idade adulta, envolve a correção ortodôntica combinada com a cirurgia ortognática. Este caso teve um preparo ortodôntico previamente ao tratamento cirúrgico, que envolve o avanço da maxila e a lipoaspiração na região submentoniana para um refinamento estético.

Um aluno fez a leitura do texto em voz alta. Em seguida perguntamos o que ele havia entendido. Sua expressão de espanto evidenciou o que já esperávamos, ele não havia compreendido as informações do texto. Neste momento, questionamos a turma: o colega leu, vocês conseguiram acompanhar a leitura dele, ele compreendeu o texto e vocês conseguiram entender. Então, partimos para a reflexão final: enfim com a experiência deste texto podemos dizer que para saber ler basta conhecer os sons das sílabas. Uma das crianças afirmou:

“Agora entendi que sua pergunta sobre ler não era boba.” (Aluno da turma 16).

Explicamos para a turma nosso estudo sobre leitura e os objetivos de nossa pesquisa. Este esclarecimento foi relevante para o envolvimento dos alunos nas atividades.

Dando continuidade ao trabalho com as questões do AVALIA-BH, dividimos a sala em 7 grupos. Cada grupo recebeu um das questões já apresentadas aqui. Sendo que para cada questão haveria mais de um grupo de trabalho.

Conversamos e registramos no quadro qual seriam nossos objetivos e os critérios avaliados neste trabalho. Os alunos deveriam ler a questão, tentar respondê-la, explicar qual a pista que utilizou do texto para escolher a resposta e escolher uma forma para apresentar o resultado para turma.

Para os estudantes tudo foi novidade. Poderiam assentar juntos e conversar durante a aula. Teriam a oportunidade de avaliar o próprio trabalho e o dos colegas.

No princípio estavam perdidos. Olhavam uns para os outros sem acreditar que não precisavam copiar nada e por isso tiveram imensa dificuldade de iniciar a atividade.

Marcamos tempo para discussão do grupo e para resolver a forma da apresentação.

Passado o primeiro momento de estranhamento, os alunos se envolveram totalmente na atividade. Discutiram bastante no grupo sobre a questão, utilizaram argumentos da nossa conversa inicial sobre o que é leitura e optaram por fazer apresentações escritas em um cartaz, embora esse registro não tenha sido exigido.

Um dos grupos que trabalhou com a questão do texto Muita água, concluiu que precisava entender a palavra: Depois, para conseguir chegar ao resultado esperado. Porém, apresentaram dúvida entre as opções C e D do gabarito.

Os grupos que trabalharam com a questão que envolviam análise de sinal de pontuação apresentaram maior dificuldade na tarefa. Pois, na concepção dos alunos o ponto de exclamação significa espanto ou alegria. Além, de não perceberem, na terceira questão, que as imagens influenciam na leitura. Essa turma considera apenas o texto verbal.

Terminada as apresentações, voltamos em cada uma das questões apontando a resposta correta e demonstrando algumas estratégias de leitura que facilitam a compreensão em cada um dos textos. Assim, a turma começou a concluir que ler não é uma tarefa simples, não é apenas conhecer as palavras, como podemos perceber nesta fala:

"Oh, professora saber ler é saber o entendimento do que estamos lendo." (Aluno da turma 16).

Deixamos como atividade para casa a leitura do texto descritivo "A casa" (autor desconhecido) sem propor nenhum objetivo neste primeiro momento. Essa foi outra grande surpresa: "Não precisa copiar! É só ler?! Que moleza!". Porém, nosso objetivo para o dia seguinte era realizar um "Painel integrado" com os alunos, a partir da leitura desse texto, mas já definindo os objetivos, justamente para demonstrar a diferença de leitura quando há objetivo definido previamente.

O para casa

Fazer os alunos lerem com eficiência era o objetivo desta atividade. Para isso, queríamos mostrar aos estudantes que o mesmo texto pode adquirir significados diferentes dependendo de quem e com que objetivo lê. Por isso ao ensinar uma criança a ler o educador deve deixar bem claro para ela o quê e porque está lendo. Para isso, utilizamos o texto descritivo “A casa” que foi distribuído aos alunos, no dia anterior, para que fizessem uma leitura prévia.

Conversamos com as crianças sobre a leitura do texto, qual era o assunto, a diferença entre texto narrativo e descritivo, o que acharam da atividade, se encontraram dificuldade na leitura. Logo depois, propomos um desafio: vamos transformar as mesmas informações que compõem este texto, ou seja, o mesmo texto lido de maneiras diferentes. Para isto, distribuímos uma ficha para cada aluno contendo uma missão para a sua leitura do texto, entre elas:

Apresente os argumentos de quem leu o texto para:

1. Comprar a casa
2. Vender a casa
3. Assaltar a casa
4. Trabalhar na casa

No primeiro momento não deixamos recorrer ao texto. A atividade deveria ser feita pela memorização da leitura, para fazer com que os alunos percebessem que ler com um objetivo é diferente da tarefa de apenas ler. Os estudantes sentiram muita dificuldade em realizar a tarefa sem recorrer ao texto. Questionamos: o para casa não era super fácil, só ler!

No segundo momento permitimos a consulta no texto. Nosso objetivo era fazer com que os alunos entendessem que há várias formas de ler, principalmente quando há um objetivo para essa leitura. Acreditamos que antes de iniciar qualquer atividade de leitura de texto, é preciso que o aluno tenha muito claro o objetivo da leitura que se inicia. É preciso esclarecer o sentido da tarefa e estabelecer as etapas que servirão como estratégias para justificar e facilitar seu encontro com o texto.

Então, os estudantes tiveram a oportunidade de realizarem a leitura outra vez, porém com objetivo claro. Antes, da realização do painel integrado, onde colocaríamos as características da casa observadas por cada grupo de leitura, pedimos que explicassem se a

leitura feita com propósito claro aconteceu da mesma forma que a leitura, do mesmo texto, enquanto para casa. Tivemos um depoimento marcante:

"Ler desta forma é sempre estar de bem com as palavras, é ser inteligente e não ligar para o que as pessoas pensam, é estar se preparando para um novo mundo. "(Aluno da turma 16).

Com as crianças já mobilizadas e envolvidas em nossa pesquisa era preciso pensar na materialidade pra prosseguir com o trabalho.

Queríamos um material de fácil acesso, para que os professores da escola não questionassem a falta de tempo para pesquisar, entre outras coisas. Foi quando percebemos que os alunos não faziam uso do livro didático.

Na escola havia algumas estantes na sala de intervenção, abarrotadas de livros didáticos. A maioria dos livros estava nova, lacrada nos lotes como o governo envia.

O livro didático

A escola havia recebido o livro L.E.R Leitura, escrita e reflexão da editora FTD. Juntamente com os alunos, recolhemos os livros para iniciarmos nosso trabalho. A escolha pelo uso do livro didático ocorreu por ser um material de fácil acesso para todas as crianças e professoras. Tínhamos a intenção de desenvolvermos um plano de ação pautado na simplicidade com o intuito de mostrar que o trabalho voltado para o desenvolvimento das habilidades envolve muito mais reflexão do que projetos pomposos. Além do mais, era importante comprovar que não há necessidade de descartar o uso do livro didático e que podemos adequá-lo às necessidades de nossos projetos educacionais.

O livro L.E.R do quarto ano está organizado em 10 unidades que mantêm, por meio de uma estrutura fixa, os mesmos objetivos comuns: o de trabalhar com a diversidade de tipos e gêneros textuais e com recursos linguísticos aplicados à leitura, a compreensão e a produção de textos.

A partir do eixo textual, a estrutura interna de cada uma das unidades está organizada em seções determinadas, cada qual visando ao desenvolvimento das quatro habilidades básicas da língua: escutar, falar, ler e escrever.

Escolhemos desenvolver nosso trabalho baseado na unidade 1 do livro didático, em que o eixo norteador é o conto clássico “Chapeuzinho Vermelho”. Esta unidade é composta por uma ilustração, o texto narrativo: Chapeuzinho Vermelho de raiva (Mario Prata), outro texto narrativo: A avó que não era avó (Conto popular recontado), a História em quadrinho: Chapeuzinho Vermelho (Mauricio de Sousa) e o poema: Seu Lobo (Sergio Capparelli).

Como julgamos que a seleção de textos dessa unidade é bastante interessante para o universo de nosso alunos, aproveitamos os textos didático nas atividades do nosso plano de ação, que pode ser verificado na próxima seção.

As atividades

As atividades desenvolvidas com os textos do livro didático foram voltadas para trabalhar com a maior dificuldade encontrada pelos alunos: produção de inferência. Assim buscamos uma estratégia importante para desenvolver a produção de inferências com base no levantamento de hipóteses e trabalhamos com a leitura protocolada ou pausa protocolada.

Essas atividades (em anexo) foram realizada da seguinte forma: O professor lê uma parte do texto e faz várias perguntas aos alunos para que eles façam previsões sobre o que vai acontecer. Para fazer isso o aluno tem que ter entendido o que foi lido, e fazer projeções a respeito do que pode vir a acontecer. À medida que se avança no texto, mais informações devem ser lembradas e levadas em consideração, o aluno deve, então, fazer previsões e checar a compatibilidade dessas previsões com o que já é sabido do texto. Essa é uma tarefa interessante porque trabalha com relações de causa / consequência.

Neste tipo de atividade existem algumas perguntas que o professor não deve deixar de fazer para os alunos. Entre elas podemos citar: ‘com base em quê você está fazendo essa previsão?’ e ‘que dicas do texto você está usando?’. Essas perguntas ajudam os alunos a tornar mais consciente o processo de interpretação de texto.

A pausa protocolada pode ser feita com qualquer tipo de texto - narrativas, cartas, relatórios, receita de bolo, etc. - e através dela pode-se trabalhar tanto a produção de inferências em relação ao levantamento de hipóteses, sentidos do que vai ser dito (ex.: agora o mocinho vai correr atrás dos ladrões e vai lutar com eles), como também para mostrar aos alunos que os textos são construídos dentro de uma estrutura previsível, isto é, cada gênero de texto segue um padrão estrutural previamente determinado (ex.: receita: primeiro vêm os ingredientes depois o modo de fazer e por fim o rendimento em porções). É interessante mostrar aos alunos que essa estrutura existe e pode ser usada para criar expectativas do que se espera encontrar em cada parte do texto. Tomar consciência dessa estrutura tende a refletir positivamente nos alunos tanto no momento em que eles estiverem lendo quanto durante sua produção de texto.

Outros gêneros de textos, como piadas e textos fantásticos podem ser explorados de forma muito interessante na pausa protocolada, pois rompem com o esperado. Para criar o inusitado muitas vezes é preciso passar antes pelo previsível e depois fazer a inversão, sendo assim o trabalho do aluno é dobrado, porém mais instigante e desafiador.

Durante as atividades percebemos, que para ensinar os nossos alunos a agirem na sociedade por meio da linguagem, também era preciso ensinar-lhes a usar os gêneros textuais, orais ou escritos, adequados a cada situação de comunicação; assim, ensinando os gêneros, levaremos nossos alunos a desenvolverem as capacidades de linguagem.

Durante as atividades, percebemos que nos gêneros orais é necessário também considerar alguns meios não-linguísticos que, durante “a interação comunicativa, vêm confirmar ou invalidar a codificação linguística e mesmo, às vezes, substituí-la”. Entre esses meios não-linguísticos destacamos: qualidade da voz, melodia, ritmo, risos, sussurros, respiração, postura física, movimentos de braços ou pernas, gestos, olhares, mímicas faciais, ocupação de lugares, espaço pessoal, distâncias, contato físico e etc..

Desta forma, na análise de um texto oral de um dado gênero que se tornará objeto de ensino, devemos verificar o seu contexto de produção, a sua organização textual, as marcas linguísticas e os meios não-linguísticos que o caracterizam, para que assim possamos ensinar ao aluno em que situações poderá usar esse gênero, como estruturá-lo, qual linguagem e postura utilizar, ou seja, poderemos levá-lo a desenvolver as capacidades de linguagem e as capacidades não-verbais de que ele precisará para participar plenamente das situações comunicativas.

Em nosso dia-a-dia, falamos e escutamos muito mais do que escrevemos ou lemos; contudo, precisamos ficar atentos em nossas atividades de ensino, para não deixar ocorrer uma inversão total, onde a escrita assume a primazia sobre a fala.

Enfim, durante a aplicação das atividades observamos que a pausa protocolada e os diálogos ocasionados por ela, oportunizaram aos alunos a vivenciar uma estratégia de leitura que ativa os conhecimentos prévios e instiga a produção de inferência textual. Com isso, as crianças puderam vivenciar e entender que podem utilizar dessa estratégia em outros momentos de leitura, mesmo nas leituras individuais e silenciosas.

VIII CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura representa uma atividade de grande importância para a vida de cada indivíduo. É através dela que podemos interagir e compreender o mundo a nossa volta, realizar atividades que contribuem para o nosso crescimento e para agir ativa e criticamente na sociedade.

Neste trabalho, discutimos o ensino de leitura na escola, focalizando os fatores que contribuem essencialmente para o desenvolvimento dessa capacidade pelo aluno. Partimos do pressuposto da leitura como um processo de construção de sentidos que se realiza em situações concretas de comunicação. Mas nos esbarramos com diversos empecilhos, no contexto escolar, que dificultam essa tarefa.

No que se refere ao ensino da leitura no âmbito escolar, podemos verificar, na escola pesquisada, que as atividades de leitura nem sempre são motivadoras, além de não disponibilizar para os alunos materiais e ambientes projetados para prática de leitura. Encontramos o próprio educador desmotivado e alheio as diferentes propostas que podem despertar o gosto pelo ato de ler. No entanto, observamos que outras atividades têm sido priorizadas, deixando a leitura para segundo plano, o que acaba concorrendo para que o ensino de língua materna fique cada vez mais mecânico e desinteressante. São práticas que não fazem parte da realidade dos alunos, que não os consideram como ponto de partida para realização de um ensino produtivo. Enfim, nesta instituição a ênfase na organização escolar esta centrada nos conteúdos disciplinares e não no desenvolvimento das capacidades.

As avaliações diagnósticas, Provinha Brasil e AVALIA-BH, propostas pelo governo não são consideradas no planejamento pedagógico. Em sua maioria, parece que os professores não estão preparados para poder reconhecer as dificuldades e as limitações de seus alunos, tanto como grupo como individualmente, de modo a proporcionar atividades que possam ajudá-los a vencer as dificuldades, principalmente em relação ao desenvolvimento de habilidades mais complexas do ensino da leitura.

Alguns professores acreditam que se os alunos já sabem decodificar palavras e frases, logo compreendem o que estão lendo. Desse modo, prosseguem o ensino influenciados por modelos baseados em práticas tradicionais, tais como: realização questionários que priorizam informações explícitas dos textos lidos. Ou seja, muitos profissionais, por desconhecerem as novas concepções de ensino de língua materna, de leitura, continuam repetindo antigas formulas de ensino que ajudam a perpetuar o problema da má formação de leitores. Assim,

um dos problemas do ensino de leitura nesta escola passa pela concepção e conceituação do que é leitura.

De acordo com os objetivos propostos nesta pesquisa, é de vital importância que aqueles que se propõem a ensinar uma língua saibam exatamente o que é a leitura e quais processos a envolvem.

Acreditamos que uma nova postura da prática de ensino da leitura seria bem mais satisfatória. Para isso, seria necessário considerar os diversos fatores que contribuem para a concretização de uma leitura proficiente. Em outras palavras, é preciso que os professores tenham condições reais de formação em serviço, tempo de reuniões pedagógicas e um trabalho de conscientização de que o leitor e o texto mantêm entre si uma relação de interação e que nessa troca diversos outros aspectos contribuem para a compreensão dos textos. Assim, cremos que motivar os alunos a estabelecer metas para suas leituras e que consideram seus conhecimentos prévios, teríamos um ensino produtivo e motivador.

Ao analisarmos o processo de leitura, percebemos que somente o conhecimento do código, não garante a compreensão. Notamos que o desenvolvimento da compreensão leitora envolve além dos conhecimentos prévios sobre o assunto e o gênero, é de igual importância desenvolver o uso de uma série de estratégias que permitam construir o significado e a compreensão leitora.

A leitura é um meio importante para consecução de novas aprendizagens e à medida que os alunos avançam na escolaridade, aumenta a exigência de uma leitura independente para acesso a novos conteúdos nas diferentes áreas que formam o currículo.

Considerando a leitura como uma ferramenta indispensável para o acesso ao conhecimento torna-se necessário concebê-la como objeto de conhecimento e assim buscar a compreensão dos processos que envolvam esta aprendizagem.

Por isso, a aula de leitura deve ser entendida como um espaço que prioriza a interlocução professor/aluno/texto/contexto, espaço de interação social no qual é fundamental a participação do professor, no sentido de definir o papel do leitor que pretende formar.

Desta forma, escolher um texto é uma tarefa primordial para o ter bom êxito nas aulas de leitura. É fundamental que o professor esteja seguro que o texto selecionado ofereça condições para se alcançar os objetivos propostos e que tanto o objetivo como o texto ofereçam motivação para a realização da tarefa. Pois usar um texto apenas para trabalhar o ato de decodificar palavras não é uma alternativa viável quando se pretende ensinar uma criança a ler. O sucesso na leitura de determinado texto ou gênero dependerá de vários fatores, como

conhecimento prévio, ativação de estratégias de leitura e de estabelecimento de metas para a leitura.

Quase sempre os textos usados para aprender e que apresentam uma estrutura expositiva exigem certas estratégias que somente a escola pode desenvolver. Sabemos hoje, ao contrario de nossos colegas do passado, que a leitura como aprendizagem não é consequência direta de saber ler, mas uma construção realizada por meio de inúmeras situações, de vivências, de experiências de aprendizagem, que para muitas crianças brasileiras só a escola, e mais especialmente nós, professores, podemos proporcionar.

Mediante o exposto, em nosso plano de ação detectamos, pelo instrumento AVALIA-BH, a necessidade de trabalharmos com as estratégias de leitura que auxiliam os alunos a processarem a inferência textual.

Optamos por utilizar textos do livro didático adotado pela escola por ser um material de fácil acesso para todas as crianças e professoras. Tínhamos a intenção de desenvolvermos um plano de ação pautado na simplicidade com o intuito de mostrar que o trabalho com as habilidades de leitura envolve muito mais reflexão do que projetos pomposos. Além de comprovar que não há necessidade de descartar o uso do livro didático e que podemos adequá-lo as necessidades de nossos projetos educacionais.

Após selecionarmos alguns textos, do próprio livro didático, trabalhamos com a pausa protocolada a fim de proporcionarmos aos alunos a vivência de uma estratégia de leitura que facilita a compreensão, estimula a produção de inferência e ativa os conhecimentos prévios.

Ao terminarmos nossas atividades, os mesmos estudantes da pesquisa, participaram novamente do AVALIA-BH, desta vez do segundo semestre de 2011. Tivemos a felicidade de perceber o interesse das crianças pela avaliação, os alunos passaram a ver a prova com tranquilidade. Agora, já não viam como a “prova do prefeito”, mas a prova que mostraria se eles haviam melhorado suas condições de leitura. Os resultados do AVALIA-BH no primeiro semestre, mostraram que os alunos apresentavam-se no nível básico do padrão de desempenho nas questões que exigiam a realização de inferência. Eles conseguiram de 125 a 150 pontos no nível de proficiência.

Nessa avaliação, a capacidade de fazer inferências representa uma competência bastante ampla e que caracteriza leitores mais experientes, que conseguem ir além das informações que se encontram na superfície textual, atingindo camadas mais profundas de significação. Para realizar inferências, o leitor deve conjugar, no processo de produção de sentidos para o que lê, as pistas oferecidas pelo texto aos seus conhecimentos prévios, à sua experiência de mundo. Estão envolvidas na construção da competência de fazer inferências as

habilidades de inferir: o sentido de uma palavra ou expressão a partir do contexto no qual ela aparece; o sentido de sinais de pontuação ou outros recursos morfossintáticos; uma informação a partir de outras que o texto apresenta ou, ainda, o efeito de humor ou ironia em um texto.

Já no segundo semestre de 2011 nestas questões de inferência a turma 16 conseguiu proficiência entre 175 e 225 pontos, e demonstraram que inferem informações em textos não verbais e de linguagem mista desde que a temática desenvolvida e o vocabulário empregado lhes sejam familiares. Esses estudantes conseguiram, ainda, inferir o efeito de sentido produzido por alguns sinais de pontuação e o efeito de humor em textos como piadas e tirinhas. Isso não significa que o plano de ação executado tenha efetuado um milagre, mas que os alunos demonstram o início de um processo de sistematização e domínio das habilidades consideradas básicas e essenciais ao período de escolarização em que se encontram e que precisam apenas de serem envolvidos no seu próprio desenvolvimento cognitivo, tendo clareza do processo de avaliação no qual participam e sejam levados a refletir sobre suas capacidades. Assim, os resultados paulatinamente são construídos pela reflexão constante.

Enfim, aprendemos com esta pesquisa que a leitura nos aproxima da cultura, ou melhor, de múltiplas culturas. Ainda mais, a leitura é um componente cultural da maior relevância em sociedades letradas como a nossa, que faz do domínio do seu uso um elemento de distinção social. Capacitar nossos alunos para que sejam leitores competentes é sem dúvida uma arma muito poderosa.

Falar de leitura é sempre um desafio, muita coisa já foi dita e muita coisa ainda pode se dizer. Este trabalho não esgota a temática, podendo ser ampliado, talvez, em nível de mestrado, com uma pesquisa ampla sobre as diversas estratégias de leitura aqui não contempladas. O mais relevante deste estudo é ter claro em nossa mente que o processo de se ler um texto precisa ser ensinado para além da decodificação e o papel do professor como mediador é essencial nesta atividade.

IX REFERÊNCIAS

- CAFIEIRO, Delaine. **Leitura como Processo: caderno do professor**, Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. (Coleção Alfabetização e Letramento)
- DELMANTO, Dileta. A leitura em sala de aula. **Construir Notícias**, Recife, ano 08, n. 45, p. 24-26, mar./abril. 2009
- KLEIMAN, Ângela. **Texto e Leitor: Aspectos cognitivos da leitura**. Campinas, SP: Pontes, 2000
- LEFFA, Vilson. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sangra-Luzzato, 1996.
- LEITE, Márcia. **L.E.R. Leitura, Escrita e Reflexão**, São Paulo: FTD, 2008.
- SOLE, Isabel. **Estratégias de Leitura**. Trad. Claudia Schilling. 6 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SMITH, Frank. **Leituras Significativas**. 3 ed., Porto Alegre: Editora Artes Medicas Sul Ltda, 1999.
- PBH. **Avalia BH 2011**, Revista Pedagógica, Língua Portuguesa 2º Ciclo. Belo Horizonte: Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, 2012.

X ANEXOS

Atividade 1: Leitura de imagem

Apresentamos a imagem, a seguir no projetor.

1) Veja a imagem a seguir



- 1) Converse com seus (suas) colegas sobre:
 - A) O que você vê nessa imagem?
 - B) Para que essa imagem foi feita?
 - C) O que essa imagem pode significar?
 - D) De onde essa imagem pode ter sido retirada? Por quê?

- 2) Agora, abra o livro LER na página 8.
 - a) Vendo a mesma imagem no nosso livro, o que podemos imaginar?
 - b) Esta é uma ilustração de um famoso conto infantil. Você conhece ou já ouviu falar?
 - c) Que personagens da história aparecem no desenho?
 - d) Quais as personagens da história não aparecem na ilustração?
- 3) Vamos relembrar o conto Chapeuzinho Vermelho?

Em duplas os alunos tentaram recordar as partes da história. Para auxiliá-los colocamos no quadro quatro fichas:

Como e onde a **história começa**?

O que aconteceu na floresta?

O que aconteceu na casa da vovó?

Como a história termina?

- 4) Vocês sabiam que a história Chapeuzinho Vermelho é contada no mundo inteiro de muitas maneiras diferentes?

Logo em seguida questionamos: Será que algum colega sabe uma versão diferente?

Mesmo, tendo recebido o livro Chapeuzinho amarelo no Kit literário do ano anterior, nenhuma criança apresentou outra versão da história.

Atividade 2 - Trabalhando o texto: Chapeuzinho Vermelho de raiva

1) Agora, temos um desafio para vocês. Veja a imagem a seguir.



O que pode ter de diferente nesta versão de Chapeuzinho Vermelho?

2) Observe com atenção a próxima imagem:



- a) Você acredita que essa pode ser uma personagem da história?
 - b) O que aconteceu com essa Chapeuzinho Vermelho?
- 3) O desafio continua. Olha o que aconteceu com essa figura:



- a) E agora, essa cena pode ser da história Chapeuzinho Vermelho?
 - b) O que estaria diferente da versão que nós conhecemos?
 - c) O que pode ter acontecido com Chapeuzinho Vermelho?
- 4) Conheça o título dessa história e tente responder “O que pode ter de diferente nessa versão”?

Chapeuzinho Vermelho de raiva

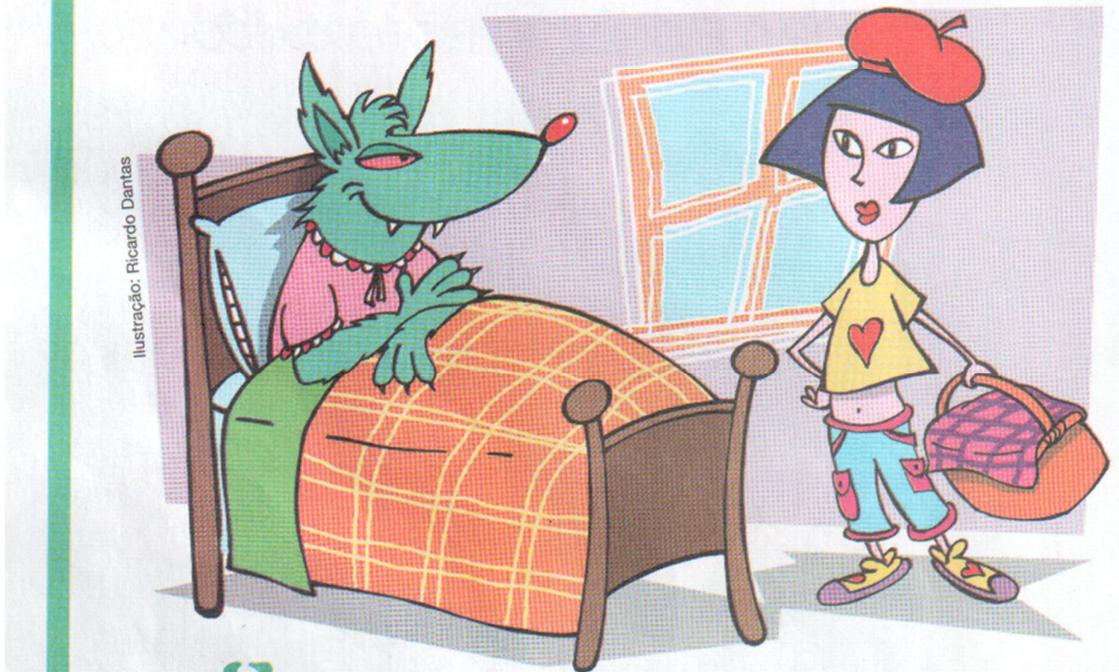


Ilustração: Ricardo Dantas

- 5) Escreva sua opinião sobre o aparecimento da palavra RAIVA no título da história.
- 6) Vocês já estão prontos para conhecer a história CHAPEUZINHO VERMELHO DE RAIVA. Escute o início do texto que sua professora irá ler:

- Senta aqui mais perto, Chapeuzinho. Fica aqui mais pertinho da vovó, fica.
- Mas vovó, que olho vermelho... E grandão... Que houve?

Qual será a resposta da vovó?

- Ah, minha netinha, estes olhos estão assim de tanto olhar para você. Aliás, está queimada, hein?

Podemos ter alguma pista com essa resposta? Como a história pode continuar?

- Guarujá, vovó. Passei o fim de semana lá. A senhora não me leva a mal, não, mas a senhora está com um nariz tão grande, mas tão grande! Tá tão esquisito, vovó.
- Ora, Chapéu, é a poluição. Desde que começou a industrialização do bosque que é um deus nos acuda. Fico o dia todo respirando este ar horrível. Chegue mais perto, minha netinha, chegue.

O que significa as palavras: Guarujá e industrialização?

Com a palavra Guarujá aparecendo no texto, podemos dizer que esta história está acontecendo em que país?

- Mas, em compensação, antes eu levava mais de duas horas para vir de casa até aqui, e agora, com a estrada asfaltada, em menos de quinze minutos chego aqui com minha moto.
- Pois é, minha filha. E o que tem aí nessa cesta enorme?
- Puxa, já ia me esquecendo: a mamãe mandou umas coisas para a senhora. Olha aí: ...

Desenhe o que imagina que Chapeuzinho levou para vovó. Conte suas hipóteses para os seus colegas e coloque seu desenho no mural da sala.

- Olha aí: margarina, maionese Hellman`s, Danone de frutas e até uns pacotinhos de sopa Knorr, mas é para a senhora comer um só por dia, viu? Lembra da indigestão do carnaval?
- Se lembro, se lembro...

Alguém conseguiu acertar algum dos itens que havia na cesta?

Observando o que Chapeuzinho levou na cesta para vovó, podemos dizer que essa história aconteceu no passado ou no presente?

- Vovó, sem querer ser chata...
- Ora, diga.
- As orelhas. A orelha da senhora está tão grande. E ainda por cima, peluda. Credo, vovó!
- Ah, mas a culpada é você. São estes discos malucos que você me deu. Onde já se viu fazer musica deste tipo? Um horror! Você me desculpe, porque foi você que me deu, mas estas guitarras, é guitarra que diz, não é? Pois é, estas guitarras são muito barulhentas... Não há ouvido que aguente, minha filha. Musica é a do meu tempo. Aquilo sim, eu e seu finado avô, dançando valsa... Ah, esta juventude está perdida mesmo.
- Por falar em juventude, o cabelo da senhora está um "barato", hein? Todo desfiado, pra cima, encaracolado. Que qué isso?
- Também tenho que entrar na moda, não é, minha filha? Ou você queria que eu fosse domingo ao programa do Chacrinha de coque e vestido preto de bolinhas brancas?
- Chapeuzinho pula para trás:
- E esta boca imensa???!!!

O que poderá ter acontecido?

A avó pula da cama e coloca as mãos na cintura, brava:

- Escuta aqui, queridinha: você veio aqui só para me criticar, é?!

Vamos pensar juntos sobre a versão que Mario Prata escreveu:

- a) Quais partes da versão original o autor não usou?
- b) Que parte da versão original ele usou?
- c) Na versão original a conversa de Chapeuzinho com o lobo era um momento de suspense. Na versão de Mario Prata, como é essa conversa? Chapeuzinho realmente conversa com o lobo ou com a vovó? Vamos procurar argumentos no texto para comprovar essa resposta. Para isso abra o livro LER na página 10. Dividimos a turma da seguinte forma:
 - 1) grupo que acredita no diálogo entre Chapeuzinho e o lobo.
 - 2) Grupo que acredita no diálogo entre Chapeuzinho e a vovó.

Cada grupo releu o texto buscando argumentação para justificar sua resposta.

7) Observe, novamente essa imagem:



- Agora, releia o que você escreveu sobre a palavra raiva antes de conhecer a história.
- Suas hipóteses foram confirmadas, por quê?
- Se o título fosse Vovó vermelha de raiva seria adequado à história? Por quê?

Atividade 3 - Trabalhando o texto: Seu Lobo

- Vamos conhecer outro texto inspirado no conto Chapeuzinho Vermelho. Mas atenção, agora não iremos trabalhar com texto narrativo. Então, que tipo de texto poderia ser?
- Preste atenção na dica. Observe a disposição do texto, mesmo sem usar palavras.

XXX XXXX

**XXX XXXX, XXX XXX XXXX XXXXX XXX XXXXXXXX?
XXX XX XXX, XXXXXXXXXXXXX.**

**XXX XXXX, XXX XXX XXXX XXXXX XXX XXXXXXXX?
XXX XX XXX, XXXXXXXXXXXXX.**

**XXX XXXX, XXX XXX XXXX XXXXX XXX XXXXXXXX?
XXX XX XXX, XXXXXXXXXXXXX.**

**XXX XXXX, XXX XXX XXXX XXXXX XXX XXXXXXXX?
XXX XX XXX, XXXXXXXXXXXXX.**

**XXX XXXX, XXX XXX XXXX XXXXX XXX XXXXXXXX?
XXX XX XXX, XXXXXXXXXXXXX.**

**XXX XXXX, XXX XXX XXXX XXXXX XXX XXXXXXXX?
XXX XX XXX, XXXXXXXXXXXXX.**

Você arrisca uma opinião?

3) Outra dica. Nesse texto aparece um diálogo com perguntas e respostas. Todas as perguntas terminam com palavras parecidas e as respostas com a palavra Chapeuzinho. Observe:

XXX XXXX

**XXX XXXX, XXX XXX XXXX XXXXX XXX GRANDES?
XXX XX XXX, CHAPEUZINHO.**

**XXX XXXX, XXX XXX XXXX XXXXX XXX GRANDES?
XXX XX XXX, CHAPEUZINHO.**

**XXX XXXX, XXX XXX XXXX XXXXX XXX FORTES?
XXX XX XXX, CHAPEUZINHO.**

**XXX XXXX, XXX XXX XXXX XXXXX XXX GRANDES?
XXX XX XXX, CHAPEUZINHO.**

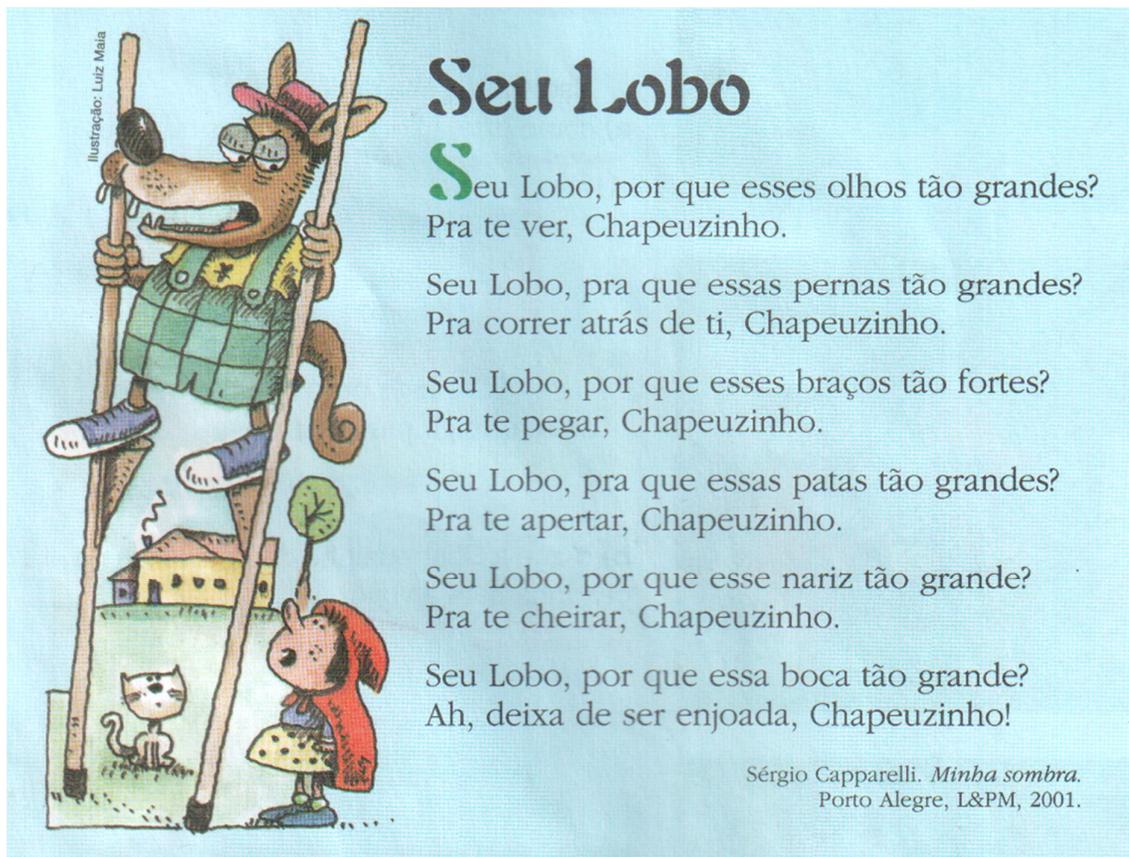
**XXX XXXX, XXX XXX XXXX XXXXX XXX GRANDE?
XXX XX XXX, CHAPEUZINHO.**

**XXX XXXX, XXX XXX XXXX XXXXX XXX GRANDE?
XXX XX XXX, CHAPEUZINHO!**

Você já arrisca uma opinião?

4) O título desse texto é SEU LOBO. Observando o formato do texto e título, o que você acha que aconteceu?

5) Vamos conferir o diálogo entre Chapeuzinho Vermelho e o Lobo no poema de Sergio Capparelli. Abra o livro LER na página 16 e convide um colega para ler o texto com você. Faça assim: um lê as perguntas da menina e o outro lê as respostas do lobo.



Sergio Capparelli alterou apenas uma resposta no diálogo da versão original. Qual foi essa alteração?

Essa única frase alterou o conteúdo da história?

O ponto de exclamação na resposta do Lobo: Ah, deixa de ser enjoada, Chapeuzinho!
Significa o quê?

Atividade 4 - Trabalhando com outras linguagens: história em quadrinhos.

Vamos conhecer outra versão da história Chapeuzinho Vermelho. Desta vez, utilizando uma história em quadrinhos.

- a) Para ler um texto narrativo, um poema e uma história em quadrinhos usamos as mesmas estratégias?
- b) O que precisa mudar em nossa atitude de leitor quando estamos diante de uma história em quadrinhos?
- c) Essa história foi feita por Mauricio de Sousa. Então, quais personagens de sua turma Mauricio pode ter usado nessa versão de Chapeuzinho Vermelho?
- d) Pensando no temperamento das personagens de Mauricio de Sousa o que aconteceria na história se:
 - A Magali fosse a Chapeuzinho Vermelho
 - A Mônica fosse a Chapeuzinho Vermelho
 - O Cascão fosse o Lobo
 - O Cebolinha fosse o Lobo
- e) Vamos conferir a história



O que Mauricio de Sousa mantém da versão original?



O que podemos esperar do final da história?



Observe com atenção os recursos gráficos que o autor utiliza no próximo quadrinho.



O que está acontecendo nessa cena?

Curiosos para o fim da história? Será que a Mônica conseguiu se sair bem dessa aventura?



Suas hipóteses foram confirmadas?

O que Mauricio de Sousa usou de diferente da versão original?

Conhecemos várias versões do Conto Chapeuzinho Vermelho, qual você apreciou mais?

Escreva sua resposta para ser colocada no mural da biblioteca. Atenção, procure justificar seus argumentos, pois seu texto pode influenciar na escolha de diversos leitores.