



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
PROFLETRAS-MESTRADO PROFISSIONAL DE
LETRAS**



TACIELLA VIEIRA SANTOS DE CARVALHO

**ESTRATÉGIAS DE LEITURA: UMA PROPOSTA DE ATIVIDADE
COMPLEMENTAR PARA O DESENVOLVIMENTO DA
CONSCIÊNCIA METACOGNITIVA NO 6º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL II**

Garanhuns – PE
2019

TACIELLA VIEIRA SANTOS DE CARVALHO

**ESTRATÉGIAS DE LEITURA: UMA PROPOSTA DE ATIVIDADE
COMPLEMENTAR PARA O DESENVOLVIMENTO DA
CONSCIÊNCIA METACOGNITIVA NO 6º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL II**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras-PROFLETRAS pela Universidade Federal Rural de Pernambuco-UFRPE, para obtenção do grau de Mestre em Letras.

Linha de Pesquisa: Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes.

Orientadora: Dr.^a Julia Maria Raposo Gonçalves de Melo Larré.

Garanhuns – PE
2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE
Biblioteca Ariano Suassuna, Garanhuns-PE, Brasil

C331e

Carvalho, Taciella Vieira Santos de

Estratégias de leitura: uma proposta de atividade complementar para o desenvolvimento da consciência metacognitiva no 6º ano do ensino fundamental I / Taciella Vieira Santos de Carvalho. – 2019.

113 f.: il.

Orientadora: Julia Maria Raposo Gonçalves de Melo Larré.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Letras, Garanhuns, BR-PE, 2019. Inclui referências e anexo(s).

1. Leitura 2. Livros didáticos 3. Material didático 4. Metacognição I. Larré Julia Maria Raposo Gonçalves de Melo, orient. II. Título

CDD 372.4

**ESTRATÉGIAS DE LEITURA: UMA PROPOSTA DE ATIVIDADE
COMPLEMENTAR PARA O DESENVOLVIMENTO DA
CONSCIÊNCIA METACOGNITIVA NO 6º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL II**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal Rural de Pernambuco Campus Garanhuns, como um dos requisitos Para obtenção do grau de Mestre em Letras, em 26 de Fevereiro de 2019.

DISSERTAÇÃO APROVADA PELA BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dra. Julia Maria Raposo Gonçalves Larré

Orientadora

Prof^o. Dr. Dennys Dikson Macelino da Silva

1º examinador

Prof^a. Dra. Suzana Ferreira Paulino Domingos

2º examinadora

Garanhuns- PE

2019

Aos meus alunos que a cada dia me fazem sentir orgulho pela profissão que exerço e me dão forças para lutar por uma educação de qualidade.

AGRADECIMENTOS

A Deus por permitir a minha aprovação no Mestrado e por estar ao meu lado a cada momento, nesses dois anos de curso, como sinal de amor, esperança, sabedoria e força para que eu nunca desanimasse e desistisse dessa caminhada. Neste percurso, o Senhor foi enviando anjos que me ajudaram a trilhar esse caminho que foi árduo e só se tornou possível com suas presenças.

A minha querida orientadora Julia Larré, por ter aceitado o convite, ter acreditado que eu era capaz, uma pessoa dotada de uma sensibilidade e humildade que me fez crescer a cada momento me dando forças para a realização desse sonho. A você meu muito obrigada pelos seus ensinamentos, paciência, delicadeza, incentivo e dedicação. Sinto-me privilegiada por ter você como orientadora.

Ao meu marido Sérgio, por estar sempre ao meu lado, sendo meu maior incentivador, desde a prova do Mestrado e, durante todo o curso, se dispondo a enfrentar o perigo das estradas para que eu chegasse em casa em paz e cuidando dos nossos filhos enquanto estava ausente. Aos meus filhos amados, Manoela e Emanuel, pela demonstração de amor, compreendendo a minha ausência.

Aos meus pais, minhas irmãs e minha família que sempre acreditaram em mim e sempre torceram para que eu realizasse esse sonho.

Aos professores do PROFLETRAS, pela dedicação, ensinamentos e incentivo para que eu me tornasse uma profissional melhor.

Aos meus amigos do PROFLETRAS, em especial, Emerson, Paulymelque, Patrícia e Míriam, por se tornarem meus companheiros, por me incentivarem nos momentos difíceis, sempre me dizendo que tudo daria certo. Obrigado meus amigos por dividirem comigo alegrias, tristezas, resenhas e, sobretudo, conhecimentos. Nunca me esquecerei de vocês, sempre Mosqueteiros.

Muito Obrigado!

RESUMO

A presente pesquisa surgiu a partir de inquietações sobre o ensino de leitura realizado no 6º ano do Ensino Fundamental II, onde é cada vez maior o ingresso de alunos com pouca ou nenhuma competência leitora. Esta pesquisa está ancorada em autores como Leffa (1996), Paulo Freire (1994), Marcuschi (2009), Ferrarezi e Carvalho (2017), Bakhtin (2000), Bazerman (2006) e Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) pelos trabalhos de pesquisa no ensino de leitura. Considerada uma realidade escolar, o livro didático é o principal recurso que rege as práticas de sala de aula e norteia o trabalho do professor, portanto, a pesquisa tem como objetivo analisar até que ponto as atividades de leitura do livro didático trabalham com estratégias para o desenvolvimento da consciência metacognitiva dos alunos. Dessa forma, fundamentamos essa análise com concepções sobre o livro didático, bem como estratégias de leitura para o desenvolvimento da consciência metacognitiva, baseada nas teorias de Ferro e Bergman (2008), Justino (2011), Rojo (2013), Tezza (2002), Brito (2007), Selvero (2011), Damianovic (2007), Duarte (2014), Hodges e Nóbrega (2012), Solé (1998), Kleiman (2002), Silveira (2005), Lucena (2009) e Maluf (2003) que acreditam que uma proposta de ensino de leitura através de estratégias é capaz de desenvolver a competência leitora e sua consciência metacognitiva. Com base nessa premissa, desenvolvemos uma análise no livro didático de natureza qualitativa, descritiva e a analítica na obra Português Linguagens (2015) da editora Saraiva, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães. Os critérios da análise foram estabelecidos a partir da leitura do manual do professor que acompanha o livro didático e nas categorias de estratégias de leitura propostas por Solé (1998). Nossa análise permitiu observar que o livro não apresenta estratégias de leitura que desenvolva a consciência metacognitiva. A partir dessa análise, propomos atividades didáticas complementares com a proposta de retextualização (DELL'ISOLA 2007) utilizando estratégias de leitura baseadas nas categorias proposta por Solé (1998) como complemento ao livro didático no desenvolvimento da consciência metacognitiva dos alunos.

Palavras-chave: Estratégias de Leitura, Livro Didático, Material Didático, Consciência Metacognitiva.

ABSTRACT

The present research is based on concerns about reading teaching in the 6th year of Elementary School II, in which there is an increasing number of students with little or no reading competence. This research is based on studies from Leffa (1996), Paulo Freire (1994), Marchuschi (2009), Ferrarezi and Carvalho (2017), Bakhtin (2000), Bazerman (2006) and Dolz, Noverraz and Schneuwly research in reading teaching. Considered a school reality, the textbook is the main resource that guides the classroom practices and the work of the teacher, therefore, the research aims to analyze to what extent the activities of reading the textbook work with strategies for the development of students' metacognitive awareness. Thus we base this analysis in conceptions about the didactic book, as well as reading strategies for the development of metacognitive awareness, based on the theory of Ferro and Bergman (2008), Justino (2011), Rojo (2013), Tezza (2002), Brito (2007), Selvero (2011), Damianovic (2007), Duarte (2014), Hodges and Nóbrega (2012), Solé (1998), Kleiman (2002), Silveira (2005) who believe that a proposal of teaching reading through strategies is able to develop reading competence and metacognitive awareness. Based on this premise we developed an analysis in the qualitative, descriptive and analytical aspects of the textbook in the book *Portugês Linguagens* (2015) published by Saraiva, written by William Roberto Cereja and Thereza Cochar Magalhães. The criteria of the analysis were established from the reading of the teacher's manual which accompanies the textbook and from the categories of reading strategies proposed by Solé (1998). Our analysis showed that the book does not present reading strategies that develop metacognitive awareness. From this analysis, we propose complementary didactic activities with the proposal of retextualization (DELL'ISOLA 2007) using reading strategies based on the categories proposed by Solé (1998) as a complement to the textbook in the development of students' metacognitive awareness.

Keywords: Reading Strategies, Textbook, Didactic Material, Metacognitive Awareness.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Unidade1: capítulo1- Texto: Era uma vez - As três penas, Jacob Grimm.....	53
Figura 2 - Unidade 1: Capítulo 1- Estudo do Texto: Era uma vez, as três penas, Jacob Grimm.	53
Figura 3 - Unidade 2: Capítulo1- Texto: O fazendeiro da cidade- menino da cidade, Paulo Mendes Campos.	59
Figura 4 - Unidade 2: Capítulo 1- Estudo do texto: O fazendeiro da cidade- menino da cidade ,Paulo Mendes	61
Figura 5 - Unidade 3: Capítulo 1- Texto : No frescor da inocência – Banhos de mar, Clarice Lispector.	63
Figura 6 - Unidade 3: Capítulo 1- Estudo do texto: No frescor da inocência- Banhos de mar, Clarice Lispector.....	65
Figura 7 - Unidade 4: Capítulo 1- Texto: Asas da liberdade? Tuim criado no dedo, Rubem Braga.....	68
Figura 8 - Unidade 4: Capítulo 1- Estudo do texto: Asas da liberdade? Tuim criado no dedo, Rubem Braga	70
Figura 9 – vídeo: conto “O príncipe Sapo”	77
Figura 10 – vídeo: Chico Bento em na roça é diferente	81
Figura 11 – vídeo: O pior machucado da minha vida – Gato Calactico.....	83
Figura 12 – vídeo: “Chico Bento e os bichos”	85

LISTA DE SIGLAS

ANA- Avaliação Nacional de Alfabetização

ANRESC - Avaliação Nacional de Rendimento Escolar

CNLD- Comissão Nacional do Livro Didático

FAE - Fundo de Assistência ao Estudante

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

MEC - Ministério da Educação

PCN - Programa Nacional do Livro Didático

PCN- LP - Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEB - Secretaria de Educação Básica

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Categoria de Análise da Pesquisa.....	500
Quadro 2 - Quadro comparativo - Descritores Prova Brasil /Estratégias de Leitura - Isabel Solé (1998)	722
Quadro 3 - Perguntas para antes da leitura - Unidade 1	788
Quadro 4 - Perguntas para durante a leitura - Unidade 1	799
Quadro 5 - Procedimentos para depois da leitura - Unidade 1	80
Quadro 6 - Perguntas para antes da leitura - Unidade 2	81
Quadro 7 - Perguntas para durante a leitura - Unidade 2	82
Quadro 8 - Perguntas para antes da leitura - Unidade 3	84
Quadro 9 - Procedimentos para durante a leitura - Unidade 3	84
Quadro 10 - Perguntas para antes da leitura - unidade 4.....	86
Quadro 11 - Perguntas para durante a leitura - Unidade 4	87

SUMÁRIO

SEÇÃO I.....	11
INTRODUÇÃO	11
SEÇÃO II	16
1– A LEITURA E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	16
1.1 – A Leitura na sala de aula de Língua Portuguesa e o Livro Didático	19
1.2- Concepções Sobre Gêneros Textuais e o Ensino de Leitura.....	23
1.2.1 O gênero como prática social no ensino de leitura.....	25
1.2.2- Os gêneros textuais no livro didático	27
1.3 – Compreensão Leitora.....	29
SEÇÃO III.....	35
2 – ESTRATÉGIAS DE LEITURA E CONCEPÇÕES DE MATERIAL DIDÁTICO: DOS PROTÓTIPOS À SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	35
2.1 – Estratégias de Leitura para o Desenvolvimento da Consciência Metacognitiva.....	38
2.2 - Benefícios do Desenvolvimento da Consciência Metacognitiva para a Compreensão Leitora.....	40
2.3 - Elaboração de Material Didático pelo Professor de Língua Portuguesa.....	44
2.4 – O Material Didático como Artefato de Mediação	47
SEÇÃO IV	49
3– METODOLOGIA.....	49
3.1- A Perspectiva Metodológica Adotada.....	49
3.1.2- Categorias de análise.....	49
3.1.3- Procedimentos de análise	52
SEÇÃO V	75
4 – PROPOSTAS DE ATIVIDADES E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	75
4.1- As Estratégias de Leitura de Solé como Proposta para o Ensino de Leitura	75
SEÇÃO VI.....	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	88
REFERÊNCIAS	91
ANEXOS	97
Anexo 01: Unidade 1: capítulo 1- Texto: Era uma vez- As três penas, Jacob Grimm.....	98
Anexo 02: Unidade 1: capítulo 1- Texto: Era uma vez- As três penas, Jacob Grimm.....	99

Anexo 03: Unidade 1: capítulo 1- Compreensão do Texto: Era uma vez- As três penas, Jacob Grimm.....	100
Anexo 04: Unidade 2: Capítulo1-Texto- O fazendeiro da cidade- menino da cidade, Paulo Mendes Campos.	101
Anexo 05: Unidade 2: Capítulo1-Texto- O fazendeiro da cidade- menino da cidade, Paulo Mendes	102
Anexo 06: Unidade 2: Capítulo1-Estudo do Texto- O fazendeiro da cidade- menino da cidade,	103
Anexo 07: Unidade 3- Capítulo 1- Texto- No frescor da inocência – Banhos de mar, Clarice Lispector.	104
Anexo 08: Unidade 3- Capítulo 1- Texto- No frescor da inocência – Banhos de mar, Clarice Lispector.	105
Anexo 09: Unidade 3- Capítulo 1- Estudo do Texto- No frescor da inocência – Banhos de mar	106
Anexo 10: Unidade 3- Capítulo 1- Estudo do Texto- No frescor da inocência – Banhos de mar	107
Anexo 11: Unidade 4- Capítulo 1- Texto- Asas da liberdade? Tuim criado no dedo, Rubem Braga.....	108
Anexo 12: Unidade 4- Capítulo 1- Texto- Asas da liberdade? Tuim criado no dedo, Rubem Braga.....	109
Anexo 13: Unidade 4- Capítulo 1- Estudo do Texto- Asas da liberdade? Tuim criado no dedo	110

SEÇÃO I

INTRODUÇÃO

A prática docente no Ensino Fundamental II tem nos mostrado a dificuldade de se trabalhar a leitura e a escrita de forma eficaz que permita ao aluno chegar a uma compreensão real e significativa, conforme foi percebido por Kleiman (2000). Ao ingressarem no Ensino Fundamental II, é notória a dificuldade que os alunos do 6º ano apresentam nas atividades de leitura. Eles chegam à escola com pouca ou nenhuma habilidade em leitura e a escola deve cumprir o seu papel como espaço de aprendizagem, promovendo um ensino de leitura de forma reflexiva e transformadora, que possa ser utilizada pelos alunos para além dos muros da escola.

Leffa (1996) considera a leitura como sinônimo de interação e a afinidade entre o leitor e o texto favorece a compreensão. Sendo a leitura uma interação, concordamos com Leffa (1996) de que a escola precisa realizar o ensino de leitura como uma prática social, para o autor, a leitura como prática social é uma leitura realizada de forma crítica e consciente que permite a interação em seu meio social; e não somente como um ato de decodificação, pois, através da leitura, o indivíduo se apropria do conhecimento, entende melhor o mundo e é capaz de agir em variados contextos sociais.

Quando a leitura é vista como uma construção de sentidos, novos conhecimentos se estabelecem, ou seja, sendo a leitura uma prática social, proporciona ao indivíduo instrumentos necessários para a ampliação da compreensão e a construção de sentido acerca da realidade que o cerca (MARCUSCHI, 2009). Ferrarezi e Carvalho (2017) consideram o ato de ler como:

Um ato intimamente civilizador. Há algo de disciplinador na leitura. A necessidade de deter-se respeitosamente diante do livro é disciplinadora. A necessidade de estar atento e dedicar toda a mente ao que se lê é um exercício que alarga os horizontes cognitivos, desenvolve a inteligência, exige do ser um algo mais do que as enfermidades cotidianas (FERRAREZI; CARVALHO, 2017, p. 17).

Porém diante das considerações dos autores acima citados sobre o ato de ler, quando a escola realiza um trabalho com leitura apenas como uma decodificação de textos, o processo de interação e o desenvolvimento de habilidades de leituras que permitem a compreensão não acontecem.

Diante do exposto, é necessário observar se a escola desenvolve habilidades de leitura que sejam autênticas, ou seja, atividades de leitura funcionais e imprescindíveis para uma aprendizagem significativa. A construção do conhecimento ocorre quando as atividades propostas têm sentido, relevância e propósito. Sendo assim, para adquirir competência leitora é necessário que as atividades propostas estejam inseridas em contextos funcionais, sejam relevantes e significativas com relação à cultura em que os alunos estão inseridos e possam estabelecer relações com temáticas que sejam do interesse desses alunos e, assim, eles possam perceber a funcionalidade desse aprendizado através da relação da linguagem escolar com a linguagem do cotidiano.

Por esse motivo, aprofundaremos essa pesquisa através da análise de atividades de leitura no livro didático *Português Linguagens* (2015) de William Cereja e Tereza Cochar, uma vez que, a partir da nossa experiência como professores, percebemos em nossa prática que os alunos, em especial os do 6º ano, chegam nesse nível escolar com pouca ou nenhuma habilidade de leitura.

Batista (2003) afirma que o livro didático é um material que condiciona e organiza a ação docente, determinando a seleção de conteúdos, seu modo de abordagem e forma de progressão, ou seja, uma metodologia de ensino. Sendo assim, a partir da minha inquietação como professora de Língua portuguesa em entender porque os alunos apresentam dificuldades na aprendizagem em leitura, surgiu a necessidade de analisar se as atividades de leitura do livro didático adotado estão de acordo com o que propõe o manual do professor e se elas possibilitam o desenvolvimento da consciência metacognitiva dos alunos.

A partir dessa perspectiva, utilizamos como objeto de análise as atividades de leitura, no livro do 6º ano, *Português Linguagens* (2015), de William Cereja e Tereza Cochar, da editora Saraiva, indicado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), adotado pelos professores de Língua Portuguesa, da Escola Municipal Dionizio Pereira, situado no povoado

Cabaços, no município de Glória- Bahia, para verificarmos se as atividades de leitura estão de acordo com a proposta do manual do professor, utilizando estratégias de leitura que possam desenvolver a consciência metacognitiva dos alunos.

É de grande importância a formação de pessoas que sejam capazes de ler, entender e refletir sobre sua realidade e saber agir em diversas situações sociais. Sendo assim, é evidente a ênfase que deve ser dada ao ensino de leitura de forma reflexiva para que o aluno possa desenvolver a sua consciência metacognitiva e assim agir de maneira eficaz diante de qualquer situação social que esteja inserido.

O livro didático tem sido, para vários professores, o único recurso didático utilizado em sala, ocupando assim, um lugar de destaque no ensino-aprendizagem de Língua portuguesa (VAL E MARCHUSCHI, 2008). Portanto, nesta pesquisa, adotaremos uma análise do livro didático que enfatiza a sua importância como mediador no processo do ensino de leitura. A pergunta norteadora da nossa pesquisa é: O livro didático Português Linguagens de William Cereja e Tereza Cochar (2015) está instrumentalizado com estratégias de leitura que desenvolvam a consciência metacognitiva dos alunos? Se sim, como? Se não, de que forma esse livro didático pode ser complementado?

Com o desejo de contribuir para o desenvolvimento do ensino de leitura na Escola Municipal Dionizio Pereira, o nosso olhar voltou-se para as atividades de leitura no livro didático. Então, diante dessa compreensão, tentamos alcançar os seguintes objetivos específicos: a) Investigar se as atividades de leitura propostas para o ensino de leitura são elaboradas a partir de uma perspectiva sócio-discursiva dos gêneros textuais, conforme a proposta dos autores do livro didático; b) analisar se o livro didático está instrumentalizado com a atividades que utilizam estratégias de leitura para o desenvolvimento da consciência metacognitiva dos alunos; c) Planejar, caso necessário, atividades complementares com habilidades de leitura que contemplem o desenvolvimento da consciência metacognitiva dos alunos do 6º ano.

A partir da pergunta norteadora e dos objetivos apresentados, nos apoiamos em Antunes (2009) quando afirma que a leitura é muito mais que um processo de codificação, é pela leitura que temos acesso a novas ideias, novas concepções, novos dados, novas perspectivas, novas e diferentes informações acerca do mundo. Segundo a autora, a leitura nos dá o poder

de enxergar e perceber o que nos circunda, para que, como cidadãos, possamos assumir diferentes papéis na construção de uma sociedade que respeite a lógica do bem coletivo e os valores humanos.

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, descritiva e analítica com uma proposta intervencionista. É qualitativa, pois, segundo Minayo (2012), se preocupa com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, ou seja, com a compreensão leitora dos alunos. Considerada como qualitativa, pois descreve e analisa o livro didático e é intervencionista, pois pretende intervir na realidade dos alunos através do ensino de leitura. A pesquisa tem como base teórica estudos e levantamento em documentos oficiais que justifiquem a importância de se trabalhar o ensino de leitura, com ênfase em estratégias que desenvolvam a consciência metalinguística dos alunos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), doravante PCN afirmam que o trabalho com a leitura tem a finalidade de formar leitores capazes de compreender o que leem e identificar os elementos implícitos, estabelecendo assim, relações entre o texto que se lê e os lidos anteriormente:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção e significado do texto, a partir do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita. (BRASIL, 1997, p.53)

Atualmente a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), doravante BNCC, já consolidada, dialoga com os PCN, em relação às práticas de linguagem, assumindo uma perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, ou seja, uma linguagem realizada através das práticas sociais de uma sociedade; bem como, nos eixos correspondentes a essas práticas, tendo em vista que no eixo leitura, a BNCC afirma que a compreensão das práticas de leitura decorre da interação leitor/ouvinte/espectador com textos escritos, orais e multissemióticos. As práticas leitoras na BNCC correspondem a dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão.

Diante do exposto, percebemos que os documentos acima citados dialogam em relação ao ensino de leitura quando sugerem um ensino pautado em estratégias de leitura que permitam

que os alunos percorram um processo de construção de significado e chegue à compreensão leitora.

A pesquisa se organiza da seguinte forma: Na primeira seção, apresentamos concepções de leitura baseadas em teóricos como Paulo Freire (1994), Martins (1994), Ferrarezi e Carvalho (2017), Solé (1998), Antunes (2009), o que afirma os documentos oficiais sobre o ensino de língua portuguesa - os PCN (1998) e a BNCC (2017), concepções sobre gêneros textuais no ensino de leitura, sob as orientações teóricas de Bakhtin (2000), Marcuschi (2008), Bazerman (2006), Dolz, e Schneuwly (1999).

Na segunda seção, fundamentamos algumas estratégias de leitura, baseadas em Solé (1998), e os benefícios do desenvolvimento da consciência metacognitiva fundamentadas em Solé (1998), Nóbrega (2009) e Maluf (2003); e tecemos considerações sobre concepções de material didático, bem como sua elaboração pelo professor de língua Portuguesa; o material didático como artefato de mediação e como fonte de desenvolvimento da consciência metacognitiva, tomando como base autores como Justino (2011), Ferro e Bergman(2008), Brito (2007), Damianovic (2007), Hodges e Nobre (2012) que entendem o material didático como um suporte pedagógico capaz de transformar o trabalho do professor, permitindo que se construa uma aprendizagem significativa.

Na terceira seção, damos evidência à metodologia da pesquisa, através da análise das atividades do livro didático, com base nas categorias de estratégias de leitura de Solé (1998) e os procedimentos de análises do *corpus* composto pelas atividades de leitura que iniciam cada capítulo do livro didático *Português Linguagens* (2015).

Na quarta seção, concluímos a pesquisa com uma proposta de intervenção, apresentando atividades didáticas complementares com base em estratégias de leitura propostas por Solé (1998), articuladas ao modelo de sequência didática de Schneuwly e Dolz (2004), bem como a utilização da retextualização como estratégia para a categoria depois da leitura, como complemento que preencha as lacunas que o livro didático apresenta em relação às estratégias de leitura que desenvolvem a compreensão leitora e a consciência metacognitiva.

SEÇÃO II

1– A LEITURA E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre texto e contexto (Paulo Freire).

O ato de ler contribui para diversas produções de conhecimentos, sejam estes científicos ou de mundo, bem como, colabora para a expansão intelectual do ser humano. A epígrafe acima de autoria de Paulo Freire (1994) nos leva a uma reflexão sobre a definição de leitura. Para ele, iniciar o ensino de leitura, através da leitura de mundo, faz com que a leitura da palavra tenha seu verdadeiro sentido, ou seja, é necessário que haja uma integração entre o contexto em que o aprendiz está inserido com o texto a que está sendo apresentado para se chegar à compreensão leitora.

Martins (1994) afirma que a leitura acontece a partir de um diálogo entre o leitor e o objeto lido, seja escrito, falado ou visto. Esse diálogo é referenciado por um tempo e um espaço, desenvolvido de acordo com os desafios e as respostas que os objetivos representam, em função de expectativas e necessidades de vivências do leitor. Diante dessa afirmação, percebe-se a importância da interação do leitor e o texto para que se alcance o objetivo desejado que é a compreensão.

Com o avanço tecnológico, no século XXI, a acessibilidade às informações acontece de forma mais eficiente. Com isso, o ato de ler sofreu várias modificações e o acesso aos textos ocorre através de vários mecanismos tecnológicos. Porém, para Ferrarezi e Carvalho (2017), mesmo diante da diversidade de leituras, o livro, por conter aspectos culturais e intelectuais, ainda é extremamente relevante para a formação de um leitor.

Solé (1998) define a leitura como um processo de interação entre o leitor e o texto, cujo objetivo é tornar o leitor proficiente, com objetivos claros de leitura, autonomia para construir os sentidos do texto e ser capaz de dialogar criticamente com esses sentidos. A partir dessa

definição, entendemos que ler não é apenas decodificar as palavras, mas também é compreender seus significados e, assim, interagir em situações sociais com competência e autonomia.

Para Antunes (2009), a leitura expressa respeito ao princípio democrático de que todos têm direito à informação, ao acesso aos bens culturais já produzidos, aos bens culturais em vias de produção ou simplesmente previstos nas sociedades, sejam letradas ou não. A leitura permite que o cidadão obtenha informações da sociedade em que vive. Sendo a leitura um direito do cidadão, esta pesquisa, através da proposta de atividades de leitura, garante aos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II um ensino de leitura que desenvolva sua competência leitora e sua consciência metacognitiva.

A partir das definições citadas acima, entende-se que é através de um ensino de leitura sequenciado e sociointerativo que os alunos têm a oportunidade de participar da sociedade de forma crítica e autônoma, podendo opinar, criticar, concordar ou discordar das situações nas quais estão inseridos.

Os PCN afirmam que no ensino de língua portuguesa, a língua é um sistema de signos histórico e social e é ela que permite ao ser humano dar significado ao mundo e à realidade. Sua aprendizagem não corresponde apenas só a aprender as palavras, mas a aprender os significados culturais e, por meio deles, também saber as formas pelas quais indivíduos de seu contexto compreendem e interpretam a realidade (BRASIL, 1998).

Mesmo que o indivíduo tenha domínio do sistema simbólico, ou seja, o domínio das letras, para que ele tenha participação social, é necessário que ele possua, também, o domínio da linguagem. Diante desse princípio, os PCN definem que a linguagem é:

Uma forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história. Homens e mulheres interagem pela linguagem seja numa conversa formal ou informal (BRASIL, 1998a, p.20).

A BNCC (2017), em relação ao ensino de língua Portuguesa, tem como objetivo atualizar as práticas de linguagem ocorridas neste século. A proposta da BNCC:

Assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a relacionar o texto ao contexto de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura e escuta e produção de texto em várias mídias e semioses (BRASIL, 2017 p. 65).

Diante do que afirmam os documentos acima, sobre o ensino de Língua Portuguesa, fica evidente a importância da interação no ensino de leitura e escrita e da relevância de concepções sociointeracionistas no ensino de leitura, bem como estratégias de leitura pelas quais o aprendiz seja capaz de agir de forma crítica e reflexiva na sociedade. A seguir, apresentaremos concepções de leitura sociointeracionistas que possibilitam o desenvolvimento da compreensão leitora e consciência metacognitiva.

A concepção sociointeracionista é um processo de interação entre autor e leitor mediado pelo texto. Para Marcuschi:

Uma atividade sociointerativa desenvolvida em contextos comunicativos historicamente situados, [...] é um sistema de práticas com o qual os falantes/ouvintes (escritores/leitores) agem e expressam suas intenções com ações adequadas aos objetivos em cada circunstância, mas tudo como se fosse uma pressão externa pura e simples. (MARCUSCHI, 2009, p. 61)

Corroborando com a importância que tem a concepção sociointeracionista, Koch e Elias (2007) afirmam que as concepções de leitura circulam em torno da concepção de sujeito, de língua, de texto e de sentido que adotem. Dependendo da situação, o foco da leitura pode incidir sobre o autor, sobre o leitor e sobre a interação autor-texto-leitor. Segundo as autoras, a concepção de leitura com foco no autor, leva em consideração as suas ideias, cabendo ao leitor apenas captá-las, tratando-se de uma concepção cognitiva. A leitura com foco no texto permite ao leitor apenas o reconhecimento da estrutura do texto. Essa concepção é pautada no estruturalismo, ou seja, o leitor segue a sequência composicional do texto, reconhecendo apenas palavras e estruturas. A leitura com foco no autor-texto-leitor é concebida com um processo interativo, no qual o leitor em interação com o texto constrói o sentido através das informações implícitas e explícitas, resultando na compreensão. Essa concepção de leitura focada na interação permite que o professor utilize estratégias em que o aprendiz é capaz de dialogar com o texto, desenvolvendo, assim, sua consciência metacognitiva.

No que diz respeito a concepções de leitura, Cassany (2006 apud LEITE, 2017) apresenta três concepções de leitura que julga necessário para que aconteça a compreensão. A concepção linguística ascendente (*bottom up*) prioriza o texto e o autor, sua compreensão encontra-se nas linhas e na materialidade do texto, sua informação reside em informações explícitas e as atividades dessa concepção se baseiam apenas em localização de informações e na decodificação do texto. A concepção psicolinguística descendente (*top down*) prioriza o leitor, pois o entendimento acontece de forma diferente. O significado se constrói entre a relação leitor/texto e a leitura é considerada como um processo cognitivo e individual que pode ser ensinado, pois ele acontece por meio de operações mentais que o leitor utiliza.

Porém, Kleiman (2002) considera a concepção de leitura como uma atividade a ser ensinada na escola não com uma leitura como pretexto para atividades gramaticais, mas com modelos de textos que bem definem como se processam informações. Esses modelos estão ligados a aspectos cognitivos de leitura, ou seja, aspectos ligados à relação entre sujeito leitor e o texto enquanto objeto, entre linguagem escrita, inferência e pensamento.

Conforme as definições acima citadas, percebemos que a leitura só tem significado quando acontece através da interação entre autor, leitor, texto e o contexto no qual está inserido, mas é nítido que muitas escolas no Brasil, ainda, trabalham com a leitura de forma mecânica e formam alunos que só decodificam. Kleiman (2000) afirma que no contexto escolar o que se percebe, são alunos desmotivados, sem interesse pelo ato de ler, se limitando a serem apenas meros decodificadores de letras. Como a pesquisa enfatiza o ensino de leitura, veremos a seguir, como acontece o ensino de leitura na Educação Básica.

1.1 – A Leitura na sala de aula de Língua Portuguesa e o Livro Didático

Sendo a leitura uma prática social, é papel da escola proporcionar ao aluno um ensino de leitura que desenvolva seu senso crítico e o permita interagir na sociedade.

Ferrarezy e Carvalho (2017) afirmam que ler, escrever, ouvir e falar são objetivos principais do ensino de língua portuguesa na Educação Básica, mas ler não é, simplesmente, ser capaz de decifrar letras de um alfabeto; é principalmente ser capaz de compreender o que um texto

traz; interagir com ele e retirar dele o que interessa para a vida cotidiana, ser capaz de interferir criticamente no texto e na realidade, a partir do seu estudo.

A escola deve ser um espaço de construção de cidadania e a leitura uma prática para desenvolver leitores que possam compreender e intervir no seu universo. Porém, as ações que envolvem o ato de ler na escola não apresentam objetivos específicos para esse fim. Atualmente, no que diz respeito à leitura, a função da escola não se destina a formar leitores proficientes, mas a formar alunos que, incessantemente, acumulam informações, acessando inúmeras fontes sem estabelecer sentido para o que foi adquirido. Para Antunes (2003), tradicionalmente, as atividades com leitura em sala de aula têm se constituído por exercícios de decodificação da escrita. Para ela, essas atividades não levam em conta o aspecto da interação verbal, configuram-se, apenas como exercícios de leitura desvinculados dos usos sociais do cotidiano. Ferrarezi e Carvalho (2017) corroboram com o pensamento de Antunes quando afirmam que:

A escola deixou de cumprir seu real papel, ela deixou de formar leitores, deixou de formar pessoas que sabem se comunicar como a sociedade exige, passou a formar mentes e bocas silenciosas! O texto deixou de ser texto e virou pretexto. Agora, o texto ferido, ou seus pedaços, só serve para fazer alguma coisa depois, alguma coisa que deve evidentemente, ser melhor do que o próprio texto (FERRAREZI; CARVALHO, 2017 p.13).

As discussões sobre o ensino de leitura e escrita têm acontecido com frequência, mas pouco se tem apresentado em relação a estratégias de leitura e escrita que sejam eficazes e possibilitem aos professores formarem alunos leitores proficientes. Solé (1998) afirma que um dos desafios da escola atualmente, é fazer com que os alunos leiam com proficiência, pois o aprendizado da leitura é imprescindível para agir com autonomia na sociedade letrada.

O ensino de leitura ocupa um lugar privilegiado no que tange ao ensino-aprendizagem de língua portuguesa, porém é necessário que a escola realize a prática de leitura como algo mais amplo do que apenas decifrar. Para Ferrarezi e Carvalho (2017), o primeiro passo para a reinserção da leitura na escola é a reconstrução dos currículos. Para os autores:

Os currículos precisam estabelecer uma forma permanente e sistemática de trabalho com a leitura, reservando tempo efetivo e suficiente para o trabalho com a leitura em todas as séries, desde a alfabetização até a conclusão da educação básica. (FERRAREZI; CARVALHO, 2017 p. 24).

A partir da citação acima, entendemos que o ensino de leitura nas escolas públicas não atendem as exigências das avaliações externas. Os resultados das avaliações do SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica, desenvolvidas no Brasil nas últimas décadas nos mostram que a formação do leitor não atende às demandas e necessidades da sociedade atual. Em relação a essa formação, Paulo Freire (1992) afirma que a leitura no contexto educacional é tomada como pura descrição de um objeto, feita somente com objetivo de memorizá-lo, não sendo uma leitura real e não resultando no conhecimento do objeto de que o texto fala.

Os PCN (BRASIL, 1998) quando se referem ao ensino e aprendizagem, afirmam que “o trabalho com leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes” (BRASIL, 1998, p. 17). Ao utilizar a expressão “trabalho com leitura” em vez de “ato de leitura”, postula-se que a atividade é vista como um processo coletivo e não individual, em que professor, aluno e autor, através do texto, dialogam em busca de possíveis leituras, não havendo predominância de um desses elementos no processo de leitura. (MENEGASSI, 2010).

O livro didático é um importante recurso metodológico utilizado pelo professor para melhorar o ensino e aprendizagem de leitura e escrita do aluno em sala de aula, porém, este recurso passou por um longo período de tentativas de implementação de políticas públicas até chegar ao atual Programa Nacional do livro Didático do ministério da Educação (PNLD/MEC).

Em 1938¹, o livro didático se destacou na pauta do Governo Federal com o Decreto-Lei nº1.006/38 de 30/12/1938, instituindo assim, a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), para a produção, o controle e a circulação dos livros didáticos, atingindo o objetivo do Estado naquele momento, que era o controle político ideológico.

No ano de 1945, com o fim do Estado Novo e a saída de Gustavo Capanema do Ministério da Educação, foram sancionados dois decretos sobre o livro didático: o decreto nº 8.222, de 26 de Novembro de 1945, que modificava o processo de autorização de livros didáticos e o Decreto-Lei nº 8.460, de 26 de dezembro de 1945, com a consolidação da legislação sobre as

¹ As informações utilizadas sobre o livro didático no Brasil, foram obtidas através do site do FNDE- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, disponível em <http://www.fnde.gov.br/programas-do-livro-didatico>, acesso em 22/09/2018.

condições de produção, importação e utilização do livro didático, sendo as funções da Comissão Nacional do Livro Didático redimensionadas e centralizadas na esfera federal dando o poder de legislar sobre o livro didático.

Em 1985, houve a criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), desenvolvido pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e pela Secretaria de Educação Básica (SEB), porém, somente a partir de 1995, o MEC começa a desenvolver ações de melhoria da execução do PNLD e, conseqüentemente, da qualidade do livro didático. Essas ações vêm aliadas às Reformas do Estado dos anos de 1990, que para manter a proposta daquela configuração de Estado democrático descentralizador, a partir do decreto nº 91.524/85, o MEC articulou a participação das equipes de intelectuais pesquisadores para a avaliação do livro didático.

Somente em 1996, com a extinção do (FAE)- Fundo de Assistência ao Estudante e a transferência de suas ações para o FNDE é que começa a produção e a distribuição dos livros de forma contínua e dinâmica e todos os estudantes do ensino fundamental passaram a receber livros didáticos de todas as disciplinas. Nesse período, o PNLD sofreu alterações que marcaram suas atribuições até os dias de hoje, como a avaliação, aquisição e distribuição universal e gratuita de livros didáticos.

A aquisição e distribuição dos livros se fazem de acordo se fazem de acordo com a escolha dos professores e das escolas, a partir de uma avaliação prévia do material que é apresentado pelas editoras ao PNLD.

As avaliações do livro didático se realizam desde 2001, pelas universidades públicas, com a supervisão da SEF. Nos livros didáticos, são avaliadas a natureza do material textual, as atividades de leitura e compreensão do texto, a atividade de produção de texto escritos, o trabalho com a compreensão oral e a produção de textos orais, o trabalho sobre o conhecimento linguístico, o manual do professor e os aspectos gráfico-editoriais. Segundo Batista, Rojo e Zúñiga (2008), a avaliação do livro didático se orientou por critérios de natureza conceitual e políticas e um terceiro critério, de natureza metodológica, em que as obras devem propiciar situações de ensino-aprendizagem adequadas, coerentes e que envolvam o desenvolvimento e o emprego de diferentes procedimentos cognitivos.

O MEC apresenta o Guia dos Livros didáticos como sendo um dos documentos mais importantes para a efetivação da escolha, pois traz resenhas e informações acerca de cada uma das obras aprovadas no Programa Nacional do livro Didático (PNLD), apresentando aos docentes análises, reflexões e orientações quanto ao conteúdo e à estrutura das obras e às suas potencialidades para a prática pedagógica.

Diante do percurso histórico do livro didático exposto acima, analisaremos um livro didático, contexto da nossa pesquisa, na qual havemos de questionar se este material oferece aos estudantes propostas de atividades de leitura baseadas no sociointeracionismo que o manual propõe. Supondo que o livro didático seja um dos instigadores das mudanças práticas de sala de aula, esta pesquisa não pretende apontar erros, mas analisar no livro didático selecionado seus procedimentos e suas potencialidades para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.

A seguir, apresentaremos as contribuições dos gêneros textuais no ensino de leitura para o desenvolvimento da consciência metacognitiva.

1.2- Concepções Sobre Gêneros Textuais e o Ensino de Leitura

Esta pesquisa dá ênfase ao desenvolvimento da consciência metacognitiva, através de estratégias de leitura, porém não podemos falar de um trabalho com atividades de leitura sem ter os gêneros textuais como ponto de partida, pois o trabalho com leitura através dos gêneros textuais permite a interação do aluno com o texto a partir dos seus conhecimentos prévios e a construção da sua compreensão leitora, possibilitando, assim, sua participação em qualquer situação social.

Segundo os PCN (1998, p. 23) os textos se organizam dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a um tipo de gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. Para Rojo (2000) os PCN fazem indicação aos gêneros textuais como objeto de ensino e transformação social, sendo assim:

Todo texto se organiza dentro de um determinado gênero. Os vários gêneros existentes por sua vez, constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Pode-se ainda afirmar que a noção de gêneros refere-se as “famílias” de textos que compartilham algumas características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado (BRASIL, 1998, p. 26).

Diante do que os PCN definem sobre os gêneros textuais, essa pesquisa se fundamenta na perspectiva interacionista e sociodiscursiva dos gêneros de Bakhtin (2000), Marcuschi (2008), Bazerman (2006), Dolz, e Schneuwly (1999).

Mikhail Bakhtin (2000) emprega o termo gênero com o sentido mais amplo, afirmando que todos os textos utilizados pela sociedade pertencem a um gênero. Segundo o autor, essas condições comunicativas das esferas sociais produzem tipos estáveis de enunciados, chamados por ele de gêneros do discurso ou discursivos. Esses gêneros materializam a língua que, por sua vez, se integra à vida.

Para Bakhtin (2000), o enunciado corresponde a relações dialógicas que são diferentes das relações linguísticas, ou seja, diferente da palavra e da sentença, que são unidades de linguagem, o enunciado está associado à realidade e, com isso, torna-se um fenômeno de interação verbal.

Diante da definição acima citada, podemos reconhecer os gêneros como instrumentos para o ensino da linguagem associados a atividades sociais em que o texto é considerado como um lugar de interação, sendo assim, o ensino de leitura deve estar pautado nos gêneros textuais, pois permite uma aprendizagem reflexiva com uma interação real e significativa com o meio social.

Marcuschi (2008) define os gêneros textuais como entidades sócio-discursivas imprescindíveis a qualquer situação, sejam escritos ou verbais. Para o autor, é impossível não se expressar através de textos, ou seja, os gêneros textuais se configuram como textos sócio-comunicativos utilizados no dia-a-dia.

Para Bazerman (2006), os gêneros não são apenas formas, são formas de vida, modos de ser, ou seja, os gêneros servem de moldes para ações sociais, ambientes para aprendizagem e

lugares onde o sentido é construído. Diante de uma perspectiva sociorretórica, os gêneros são como ações sociais que se colocam à disposição da comunicação.

Sendo os gêneros ações sociais, o ensino de leitura deve tê-los como ponto de partida, pois parte de realidades de conhecimento do aluno e a compreensão acontece de forma eficaz e significativa.

Dolz e Schneuwly (1999) definem os gêneros textuais, baseados em concepções de Bakhtin, como formas relativamente estáveis conquistadas pelos enunciados em situações habituais, entidades culturais intermediárias que permitem estabilizar os elementos formais e rituais das práticas de linguagem. Para os autores, os gêneros, apesar de sua diversidade nas práticas de linguagem, conservam certa regularidade que permite uma estabilidade que pode ser reconfigurada a partir de mudanças no curso da linguagem.

Sendo assim, a partir do que definem os autores sobre os gêneros textuais, para pensar no ensino de leitura em sala de aula, é importante que o professor perceba que o aluno já traz vivências com os gêneros textuais da sua vida cotidiana para o ambiente escolar, por isso, é de grande relevância um trabalho em que os alunos percebam que diferentes situações exigem diferentes gêneros, pois para Marcuschi (2008) não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares.

1.2.1 O gênero como prática social no ensino de leitura

Marcuschi (2011) considera os gêneros como parte constitutiva da sociedade em seu habitat típico, pois “os gêneros são, em primeiro lugar, fatos sociais e não fatos linguísticos como tal” (BAZERMAN, 1994).

Entendendo que a comunicação se dá através dos gêneros, pois está presente nas ações da vida cotidiana, é inevitável que as práticas de ensino de leitura e escrita se deem desvinculadas dos gêneros textuais, ou seja, para que o aluno desenvolva uma compreensão leitora de forma reflexiva e consciente, o ensino de leitura na sala de aula deve ser pautado em leituras sociais e significativas, pois, para Miller (1984), quando se compreende os gêneros de forma social, eles ajudam a explicar como se encontram, interpretam, reagem e se

criam certos textos, já que os textos orientam as práticas cotidianas e a forma de agir no mundo.

Rossi (2011) afirma que um dos méritos do trabalho pedagógico com os gêneros discursivos é proporcionar o desenvolvimento da autonomia do aluno no processo de leitura, pois é por meio desses gêneros que as práticas de linguagem se incorporam às atividades, mas, para isso, é necessário que o professor crie condições em que os alunos se apropriem de características discursivas e linguísticas de gêneros variados, em situações de comunicação real.

Marcuschi (2008) afirma que, atualmente, a leitura vem sendo tratada em novo contexto teórico que considera as práticas sob um aspecto crítico, voltado para as atividades sociointerativas. Para o autor:

Trata-se de promover leitura como uma ação solidária e coletiva no seio da sociedade. A leitura deve ter assim uma influência bastante clara sobre os processos de compreensão que não se dão, a não ser contra esse pano de fundo sociointerativo (MARCUSCHI, 2008, p. 233).

É necessário que haja interação entre o texto e o aluno, bem como a mediação do professor para que a compreensão aconteça de forma real e significativa, ou seja, o aluno se torna um leitor competente quando ele compreende o que lê e interage na sociedade.

No ensino dos gêneros textuais, Dolz e Schneuwly (2004) defendem a utilização da sequência didática como um ensino sistemático, ou seja, uma sequência de módulos de ensino, organizados, conjuntamente, como objetivo de melhorar as práticas de linguagem. A sequência didática contribui para que o aluno identifique, domine e compreenda melhor os gêneros textuais.

Sendo os gêneros textuais diferentes formas de linguagem que circulam socialmente, ele deve ser efetivado cada vez mais no espaço escolar. Para Marcuschi (2005), quando se domina um gênero textual não se domina uma forma linguística, mas, uma forma de realizar, linguisticamente, objetivos específicos em situações sociais particulares.

É necessário construir na escola práticas de leitura sociais e reflexivas, nas quais a leitura seja um instrumento que permita ao aluno repensar a forma de interpretar o mundo e reorganizar

seu próprio pensamento. Marcuschi (2008) vê os gêneros textuais não como simples formas textuais, mas “formas de ação social” (MILLER, 1984).

De acordo com o exposto sobre os gêneros textuais, percebemos a importância de enfatizar o trabalho com estratégias de leitura através dos gêneros textuais, nessa pesquisa. Uma vez que a pesquisa pretende desenvolver a consciência metacognitiva dos alunos, os gêneros textuais sendo formas de ação social contribuem para uma compreensão leitora real e significativa.

1.2.2- Os gêneros textuais no livro didático

O livro didático é um material pedagógico que o professor tem como um orientador dos conteúdos e um auxiliar no processo de ensino-aprendizagem. Os PCN (2007) propõem uma metodologia para o ensino de língua materna que enfatiza um trabalho reflexivo com os objetos de ensino a partir de atividades que envolvam a língua em situações reais de uso, ou seja, com uma variedade de gêneros textuais. O documento apresenta uma preocupação em tornar o aluno apto às diversas situações do uso da língua.

A partir do que propõem os PCN e o Programa Nacional do Livro Didático, doravante PNLD, atualmente, o livro didático é constituído com base nas orientações contidas nesses documentos e o uso dos gêneros textuais passou a ser concebido como objeto de ensino da língua materna. Diante dessa afirmação, os livros didáticos aprovados pelo PNLD são compostos por gêneros textuais que auxiliem o professor para um trabalho em sala sociointeracionista que permita ao aluno um aprendizado em que ele possa interagir diante de qualquer situação social.

Os gêneros textuais, além de desenvolverem o ensino-aprendizagem, promovem o aumento da competência discursiva dos alunos. Assim, quando os PCN adotam os gêneros textuais, eles inovam o cenário educacional, com a importância do contato dos alunos com a diversidade textual, como afirma o documento.

Competência discursiva é o sujeito ser capaz de utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita. É o que se chama de competência linguística e estilística. Por um lado, colocam em evidência as virtualidades das línguas humanas: o fato de que são instrumentos flexíveis que permitem referir o mundo de diferentes formas e perspectivas; por outro lado, adverte contra uma concepção de língua como sistema

homogêneo, dominado ativa e passivamente por toda a comunidade que o utiliza (BRASIL, 1998, p. 23).

Na BNCC (2017), o texto define os conteúdos, seus objetivos e habilidades a partir do gênero discursivo a que pertencem e que circula em diferentes esferas e campos sociais o uso da linguagem. A Língua Portuguesa deve proporcionar ao estudante experiências que contribuam para ampliar seu letramento e possibilitar a participação crítica e significativa nas diversas práticas sociais permeadas pela oralidade, escrita e outras linguagens.

Diante do que expõem os PCN e a BNCC, os livros didáticos estão, cada vez mais, procurando atender às necessidades que essa nova geração de alunos apresenta, alunos integrados às tecnologias e participantes de uma variedade de situações cotidianas. Souza (2011) afirma que é por meio do trabalho com os gêneros textuais que os alunos percebem as características específicas de cada gênero e melhoram suas habilidades comunicativas, sabendo como agir em qualquer situação social.

Mesmo com a obrigatoriedade do uso dos gêneros textuais no livro didático, no ensino de língua portuguesa, percebemos que, nem sempre, as propostas de atividades com os gêneros textuais alcançam os objetivos propostos pelos PCN. Sendo assim, é importante que o professor analise o livro didático adotado e reflita se atividades que apresentam os gêneros textuais correspondem às necessidades de aprendizagem dos alunos, pois, mesmo o livro didático, sendo uma das ferramentas que o auxiliam no desenvolvimento das atividades pedagógicas, é necessário que o professor detecte possíveis lacunas existentes nesse material didático e procure suprir as necessidades existentes. Soares (2015) compara o livro didático com o guia, para Soares, o livro didático é:

Uma bússola que indica o norte ao viajante, mas deixa por sua conta a trajetória e o destino; um mapa em papel, no qual se vê a autopista sugerida, mas também atalhos e estradinhas vicinais que é possível tomar; ou um GPS, que seleciona a rota por você e ordena, detalhadamente, o caminho até o destino. (SOARES, 2015, p. 16)

Nessa perspectiva, é importante que o professor tenha autonomia para selecionar, acrescentar e modificar os conteúdos da forma mais adequada de acordo com a necessidade de aprendizagem dos alunos.

Diante da preocupação em desenvolver propostas com o objetivo de orientar a realização de um ensino de língua coerente e relevante, Marcuschi (2008) enfatiza que uma proposta do ensino de língua com base nos gêneros textuais deve possibilitar um trabalho pautado nas formas reais do uso da língua, ou seja, esse trabalho deve ter como base a leitura, a compreensão, a produção textual e a análise dos diversos gêneros que circulam na sociedade.

Santos (2007) destaca que, sendo o livro didático um recurso didático que faz parte do cotidiano da sala de aula e precisa ser compreendido como um instrumento que organiza o ensino dos gêneros é de grande relevância que o professor conheça e analise como esse recurso organiza o ensino dos gêneros e compreenda se este recurso apresenta propostas coerentes para o ensino de língua e se o trabalho com os gêneros se aproxima às situações comunicativas sem perder de vista a dinâmica de ensino e aprendizagem contribuindo para a formação linguística dos alunos. Portanto, esta pesquisa pretende auxiliar o professor com atividades de leitura que dão ênfase ao uso dos gêneros textuais para o desenvolvimento da compreensão leitora e da consciência metacognitiva.

1.3 – Compreensão Leitora

Aprender a ler, de forma competente, vai além de decifrar o código, trata-se de entender o sentido do que está escrito e dar sentido a partir de uma realidade. Vários são os estudos e formações destinadas aos professores do Ensino Fundamental para formar leitores competentes, mas os números, através de avaliações externas como Prova Brasil, a ANA (Avaliação Nacional de alfabetização), entre outras, indicam que a escola, cada vez mais, está formando leitores decifradores. Ferrarezi e Carvalho (2017) afirmam que, enquanto a escola estiver preocupada somente em alfabetizar de forma mecânica, o processo de interação com os textos deixa a desejar e os alunos avançam nos anos escolares sem desenvolver a competência leitora. Segundo os autores, para ler com proficiência é necessário tempo, mas o maior tempo das aulas de língua portuguesa está destinado ao ensino de gramática, com isso, há a necessidade de uma mudança nos currículos para que haja um tempo dedicado ao desenvolvimento da leitura na escola, devidamente previsto nos planejamentos de língua portuguesa.

Nos PCN desde 1996 fica claro que deve haver menos conteúdo com mais tempo e mais profundidade. Se as escolas no Brasil praticassem o que propõe os PCN, isso teria significado menos tempo para o ensino de gramática normativa e mais tempo para o ensino de leitura com aulas de leituras inteiramente dedicadas a aprender a ler o mundo, os textos e a fazer uma relação inteligente entre eles (FERRAREZI, CARVALHO, 2017, p. 24).

Solé (1998), ao se referir à compreensão leitora, diz que o aprendizado só se torna significativo quando ocorre a memorização compreensiva através do processo de integração entre o conhecimento e a nova informação. Segundo a autora, quando a compreensão leitora acontece, isso se torna um instrumento para a aprendizagem significativa, ou seja, quando se compreende ao ler, se aprende. Mesmo quando o leitor lê apenas por prazer, quando há compreensão, ocorre o processo de aprendizagem. Se o professor ensina o aluno a ler compreendendo, ele ensina o aluno a aprender a aprender, ou seja, ele aprende de forma autônoma e sabe se comportar, adequadamente, diante de diversas situações como, uma reunião, um debate, entre outros.

Para que se realize uma leitura competente é necessário reconhecer o objetivo de leitura para utilizar estratégias adequadas à sua compreensão. Para Marcuschi (2008):

Os efeitos de sentido são produzidos pelos leitores ou ouvintes na relação com os textos, de modo que as compreensões daí decorrentes são fruto do trabalho conjunto entre produtores e receptores em situações reais de uso da língua. O sentido não está no leitor, nem no texto, nem no autor, mas se dá como um efeito das relações entre eles e das atividades desenvolvidas (MARCUSCHI, 2008, p. 242).

Diante da afirmação acima, percebe-se a importância da integração entre leitor, texto e a realidade em que o indivíduo está inserido para que haja a compreensão leitora.

Segundo Solé (1998), um dos fatores responsáveis para a compreensão leitora é o objetivo e a intenção da leitura. O objetivo que o leitor pretende alcançar com a leitura é essencial para definir as estratégias responsáveis pela compreensão. Para a autora, a compreensão de um texto depende do conhecimento prévio do leitor em relação à leitura do texto, quais objetivos serão alcançados e o que o motiva para a realização dessa leitura. O objetivo que o leitor pretende alcançar com a leitura é crucial para definir as estratégias responsáveis pela compreensão.

Kleiman (2013) define a compreensão leitora como uma capacidade cognitiva de entender o significado do texto, ou seja, é um processo em que o sujeito coloca em funcionamento as estratégias e habilidades necessárias para a compreensão. Segundo a autora, na compreensão leitora estão envolvidos o texto portador de um significado, um leitor com saberes e experiências e uma situação comunicativa de interação entre o leitor e o autor, mediado pelo texto que, em parte, determina o quê e como se compreende. Nesta perspectiva, entendemos que o significado não está diretamente no texto, o leitor constrói esse significado durante a leitura, através da interação entre o leitor e o autor.

Solé (1998), ainda, salienta que ler é compreender e a compreensão é um processo de construção de significados do texto, ou seja, quando o leitor compreende o que lê, ele aprende e encontra sentido na prática de leitura.

Assim, torna-se indispensável o trabalho de desenvolvimento da compreensão leitora no ensino de leitura, pois a compreensão do texto vai se construindo, de acordo com os objetivos do leitor, levando em consideração o espaço social em que vive seus conhecimentos e vivências. Para Bittencourt *et. al* (2015), ler e compreender são competências que se aprendem ao longo da escolaridade e demandam de intervenções objetivas e específicas, porém as várias avaliações educacionais realizadas nas escolas sinalizam que a maioria dos alunos que concluem o Ensino Fundamental, o Ensino Médio e, até mesmo, o Ensino Superior demonstram dificuldades em relação à compreensão leitora. Essa afirmação nos mostra que o ensino nas escolas do Brasil não está acontecendo de forma real e significativa (KLEIMAN, 2013), pois a compreensão é o ponto chave no ensino de leitura, porém, se essa compreensão não acontece, conseqüentemente, ocorre o insucesso no ensino-aprendizagem de leitura.

Segundo Bittencourt *et. al* (2015), a palavra compreender vem do latim, “*compreendere*”, e significa a junção dos elementos da explicação, considerando que existem vários aspectos que contribuem para explicar algo. “A compreensão é um processo de busca de significado, no qual o sujeito realiza um encontro consigo mesmo e o mundo externo e articula estes elementos na construção de outro conhecimento” (BITTENCOURT *et al.* 2015, p. 11).

A definição, acima citada, nos mostra que a compreensão é o ponto crucial do ensino-aprendizagem, pois permite que o aluno construa sua aprendizagem a partir do entendimento do que se lê, ou seja, começa a ter consciência do que está aprendendo.

Morin (2000, apud BITTENCOURT *et. al*, 2015) afirma que os alunos apresentam dificuldades na compreensão pela não preocupação que a escola tem em ensiná-la. Ensinar a compreender o que o outro escreve, sua intencionalidade, que ideia quer transmitir são aprendizagens necessárias e possíveis de serem ensinadas na escola, mas, para isso, é necessário conhecimento e planejamentos didáticos específicos.

O ensino da compreensão leitora na escola não significa apenas compreender o que está explícito no texto, mas ser capaz de entender o que está implícito nele, refletir criticamente, construir relações com o conhecimento prévio, elaborar argumentos, entre outros (MORIM, 2000).

Diante da afirmação de Morim (2000), entendemos que o ensino da compreensão leitora na escola precisa acontecer de maneira significativa para o aluno, é preciso que o aluno entenda todo o processo sequenciado que acontece quando se ler para se chegar à compreensão leitora.

Alonso Tapia (1997, apud BITTENCOURT *et. al*, 2015) diz que a construção de habilidades necessárias para a compreensão deve estar relacionada com o desenvolvimento da comunicação verbal, pois a linguagem envolve conhecimentos, processos e habilidades que ultrapassam o domínio do código escrito. Essas ideias dão ênfase à necessidade de planejar estratégias que proporcionem aos alunos a compreensão da relação entre a linguagem, o contexto e os propósitos comunicativos, bem como a construção de competências no seu uso, pois, para que haja uma compreensão adequada da língua, é preciso que exista a conexão com os contextos em que estão inseridos.

Assim, entendemos que para que o aluno desenvolva a competência leitora no ensino de leitura, é necessário que o professor realize um trabalho articulado com estratégias de leitura significativas e dentro do contexto ao qual eles estejam inseridos.

Para Bittencourt *et al.* (2015), a leitura é uma atividade situada em um processo comunicativo que é o texto, pois, através dele, o sujeito tem o desejo de expressar algo com alguma intenção, assim, compreender um texto significa identificar do que se trata o texto, o contexto em que foi abordado e quais as intenções.

Nesse sentido, observamos que muitos alunos apresentam dificuldades em compreender um texto, pois os professores realizam um trabalho com leitura sem a utilização de estratégias que permitam o desenvolvimento da compreensão leitora.

Bittencourt *et al.* (2015) contribuem para o desenvolvimento da compreensão leitora apresentando estratégias que podem ser utilizadas pelo professor, são elas: 1- O planejamento de estratégias didáticas que favorecem o resgate do conhecimento prévio; 2- explicitar os objetivos de aprendizagem que pretende o texto; 3- identificação com os alunos do tipo do texto que está sendo trabalhado e, 4- a leitura do primeiro parágrafo com o objetivo de sanar as dificuldades de compreensão apresentadas pelos alunos.

Cheez Miguel (2004, apud BITTENCOURT *et. al*, 2015) afirma que para alcançar a compreensão leitora, o sujeito passa por três desafios relacionados à aprendizagem da linguagem escrita. O primeiro desafio é a habilidade de aprender a passar da ortografia das palavras para a fonologia e, em seguida, para o significado; o segundo desafio é utilizar essa habilidade para se comunicar por escrito e compreender o que os outros falam e o terceiro desafio é a articulação entre o primeiro desafio, o processo mecânico da leitura e o segundo desafio, a habilidade comunicativa.

Segundo Bittencourt *et. al* (2015), a motivação na leitura e o processo leitor são pilares que se apoiam mutuamente, se influenciam e são influenciados por outros aspectos do contexto. A motivação na leitura pode ser de aproximação ou de evitação. A motivação por aproximação é a leitura de um texto que permite que o leitor utilize seu conhecimento prévio, elabore suas representações mentais, articule informações e vá compreendendo o texto de forma prazerosa. A motivação por evitação é uma leitura que não deixa claro seus objetivos de leitura, não possibilita a elaboração de representações mentais e impede o leitor de fazer relação com outras informações, o que acaba impedindo o processo de compreensão.

Com base nas ideias apresentadas por Bittecourt *et. al* (2015) percebemos que o ensino planejado e intencional da compreensão leitora pode ajudar o aluno a ler compreensivamente. Para os autores o ensino da compreensão deve ser de forma contínua de forma que os alunos tenham a capacidade de entender qualquer tipo de texto. “A leitura não é apenas um meio de adquirir conhecimento, mas é um instrumento para elaboração de pensamentos críticos. Portanto, para formar leitores críticos e reflexivos é necessário planejar estratégias de leituras específicas para ensinar os alunos a lidar com essas tarefas de leitura.” (BITTENOURT *et al.*, 2015, p. 29).

De acordo com o que apresentamos, acima, sobre compreensão leitora, fica evidente a importância de um trabalho com leitura que integre o desenvolvimento da consciência metacognitiva com a compreensão leitora. Quando o aprendiz desenvolve suas habilidades metacognitivas, ele monitora todo o processo de aprendizagem em leitura e alcança a compreensão leitora. Sendo assim, acreditamos que o desenvolvimento da consciência metacognitiva, através de estratégias de leitura, seja capaz de tornar, o estudante, um leitor autônomo, capaz de compreender o que lê. A seguir, apresentaremos concepções de material didático como um recurso para o desenvolvimento da consciência metacognitiva do aluno.

SEÇÃO III

2 – ESTRATÉGIAS DE LEITURA E CONCEPÇÕES DE MATERIAL DIDÁTICO: DOS PROTÓTIPOS À SEQUÊNCIA DIDÁTICA

No contexto educacional, o livro didático está sempre presente em sala de aula no ensino de leitura. Segundo Rodrigues (2009), no ensino de leitura, este recurso pedagógico tem sido um principal instrumento de formação do sujeito-leitor. Portanto, o livro didático Português Linguagens (2015) tornou-se o principal instrumento dessa pesquisa, sendo as atividades de leitura, objeto de análise para verificarmos se essas atividades utilizam estratégias para o desenvolvimento da compreensão leitora e da consciência metacognitiva dos alunos.

As estratégias de leitura auxiliam os alunos na compreensão leitora, porém elas precisam ser utilizadas de forma adequada em sala de aula com o objetivo de mudanças significativas na aprendizagem e, conseqüentemente, um melhor rendimento e desempenho escolar. “As estratégias de leitura é um procedimento com frequência chamado também de regra, técnica, método, destreza ou habilidades, é um conjunto de ações ordenadas e finalizadas, isto é, dirigidas à consecução de uma meta” (SOLÉ, 1998, p. 67).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, doravante PCN-LP (BRASIL, 1997), sugerem que na leitura de textos escritos utilizem-se algumas estratégias voltadas para selecionar os procedimentos de leitura, de acordo com o interesse e objetivo do sujeito, pois a leitura pode ter diversas finalidades como destaca o documento:

- Leitura inspeccional: utilizar expedientes de escolha de textos para a leitura posterior;
- Leitura tópica: identificar informações pontuais do texto, localizar verbetes em um dicionário ou enciclopédia;
- Leitura de revisão: identificar e corrigir, num texto dado, determinadas inadequações em relação a um padrão estabelecido;
- Leitura item a item: realizar uma tarefa seguindo comandos que pressupõe uma ordem necessária (BRASIL, 1997, p. 55).

A partir das finalidades de leitura citadas, acima, é possível que o professor realize um trabalho detalhado com leitura, permitindo que o aluno compreenda que tipo de texto está lendo.

O trabalho com estratégias de leitura deve ser de forma processual e contínua. Segundo Ferrarezi e Carvalho (2017), a essência do trabalho com estratégias de leitura está em contribuir com o desenvolvimento, nos aprendizes, da capacidade de produzir sentidos, a partir dos textos que eles leem. As estratégias devem ser trabalhadas de forma gradual e cumulativa e devem ser, continuamente, exploradas em sala, partindo de uma variedade de textos, de modo que os alunos vão se familiarizando com as estratégias e consolidando-as até chegarem ao seu completo domínio e compreensão.

As estratégias de leitura são fundamentais no ensino de leitura, pois são importantes aliadas do professor, já que propõem procedimentos e caminhos que auxiliam a compreensão leitora dos alunos. Para Souza e Garcia (2012, apud CHAVES, 2011), ser proficiente em leitura não significa ter bom desempenho em todas as leituras do texto. Ser proficiente é ser estratégico e saber tomar a decisão certa em cada evento de leitura, adquirindo diferentes tipos de processamento textual.

Silveira (2005) afirma que o uso de estratégias permite que o leitor avalie sua própria compreensão, fazendo com que a leitura não se torne uma atividade mecânica, mas um processo de construção de significado. Ao utilizar estratégias de leitura, o leitor adquire mais consciência da sua leitura, tornando-se um leitor proficiente.

Dentre os modelos de leitura citados por Silveira (2005), em relação às estratégias de leitura, a autora menciona o modelo de Godman (1987), pois apresenta estratégias básicas de leitura, tais como seleção, predição, inferência, confirmação e correção, bem como destaca outra estratégia de leitura que é chamada de flexibilidade de leitura, o leitor deve ser hábil no uso das estratégias, de acordo com o tipo de texto e o propósito de leitura. Outro teórico destacado por Silveira é Smith (1989) que ao se referir às estratégias de leitura, enfatiza o uso da predição, da adivinhação inteligente e na ativação do conhecimento prévio do leitor.

Na questão do uso de estratégias, há de se considerar um fator que tem relação com estilo pessoal do leitor (SILVEIRA, 2005). Com isso, entendemos que nem todas as estratégias de leitura utilizadas pelo professor alcançará o objetivo desejado, pois os alunos apresentam necessidades diferentes de aprendizagem para se chegar à competência leitora. Com isso, é de grande relevância que o professor, a partir da identificação de dificuldades de aprendizagem em leitura apresentadas pelos alunos, planeje estratégias para o ensino de leitura capazes de desenvolver a competência leitora dos alunos.

O trabalho com o texto pode trazer várias possibilidades de aprendizagem e tornar o aluno, um leitor proficiente capaz de compreender a sociedade na qual está inserido. Para Solé (1998), é importante que o professor reflita sobre o trabalho com leitura, que dificuldades o aprendiz apresenta nesse processo, ou seja, planeje todo o processo de ensino.

Solé (1998) detalha as estratégias para o antes, durante e depois da leitura. Antes da leitura o professor deve oferecer para os aprendizes finalidades para a leitura, levand-os a ativarem seus conhecimentos prévios, incentivando-os através de questionamentos. A autora apresenta cinco estratégias que precisam ser desenvolvidas no processo antes da leitura, que contribuem para compreensão leitora dos alunos: motivar os aprendizes, ou seja, o estudante precisa estar envolvido nessa tarefa e saber que sua atuação na leitura será eficaz; clareza sobre os objetivos de leitura. O aluno precisa entender qual o propósito de cada leitura; revisão e atualização dos conhecimentos prévios. O professor deve estimular o conhecimento que o aluno tem sobre o texto; estabelecimento de previsões sobre o texto e formulação de perguntas sobre ele, ou seja, despertar no aprendiz pistas sobre o tema do texto através de questionamentos.

No processo, durante a leitura, é necessário avaliar a consistência do texto e se o ele é compatível com os conhecimentos prévios dos alunos. Ao falar de estratégias que devem ser utilizadas durante a leitura, Solé (1998) afirma ser importante o uso de dois momentos: a leitura compartilhada e a leitura independente. A leitura compartilhada engloba estratégias como previsões sobre o texto que será lido, esclarecimento de dúvidas sobre o texto e o resumo das suas ideias centrais. Na leitura independente é o momento que o aluno se utiliza das estratégias que está aprendendo, controla o ritmo e os objetivos pretendidos, podendo, nesse momento, avaliar a aplicação das estratégias trabalhadas.

No processo, depois da leitura, de acordo com Solé (1998), faz-se o uso de três estratégias de leitura fundamentais para a compreensão leitora: a) a identificação da ideia central do texto, b) a elaboração de um resumo; e c) a formulação de perguntas e respostas a partir do texto lido.

Essa pesquisa desenvolve atividades complementares de leitura com base nas estratégias de Solé (1998) anteriormente citadas, pois acreditamos que tais estratégias desenvolvem a compreensão leitora dos alunos e sua consciência metacognitivas. Utilizaremos a sequência sugerida por Solé (1998), integrada à sequência didática proposta por Dolz e Schneuwly (2004), pois segundo os autores, essa proposta permite que o professor trabalhe a leitura de forma sequenciada, desenvolvendo a consciência metacognitiva dos alunos e permitindo assim, que ele chegue à compreensão leitora.

A seguir apresentaremos alguns conceitos de estratégias de leitura metacognitivas, que terão uma grande importância no desenvolvimento da pesquisa.

2.1 – Estratégias de Leitura para o Desenvolvimento da Consciência Metacognitiva

A leitura é uma atividade cujo objetivo principal é a compreensão, porém, para compreender um texto, é necessário construir sentidos e habilidades que necessitam da ativação de diversos processos mentais. Para Koch (2006), o leitor é um sujeito ativo, que mobilizará todos os componentes do conhecimento e estratégias cognitivas que tem ao seu alcance para ser capaz de interpretar o texto com sentido.

Kleiman (1997) define as estratégias metacognitivas como aquelas que capacitam o leitor a refletir sobre o seu próprio conhecimento, pensar sobre a sua atuação e planejá-la. A partir da definição da autora, entende-se que o leitor quando desenvolve habilidades metacognitivas, passa a entender, refletir e opinar com criticidade.

As estratégias metacognitivas são procedimentos que auxiliam o professor a fazer com que o aluno entenda como se chega à compreensão leitora. Para Palinscar e Brown (1984, apud SOLÉ, 1998) na perspectiva cognitiva/construtivista da leitura, quando há habilidade para a codificação, a compreensão do que se lê é produto de três condições:

A clareza e a coerência do conteúdo, condição de significatividade lógica do conteúdo; O grau de conhecimento prévio do leitor que deve ser relevante para o conteúdo do texto, significatividade psicológica e as estratégias que o leitor utiliza para intensificar a lembrança do que se lê (SOLÉ, 1998, p. 70).

De acordo com as condições citadas, anteriormente, essas estratégias permitem ao leitor uma compreensão consciente com a qual ele é capaz de observar o que entendeu e também o possibilita buscar novas estratégias para sanar possíveis incompreensões.

Kleiman (2002) caracteriza as estratégias do leitor como cognitivas e metacognitivas. As cognitivas são operações inconscientes do leitor para chegar ao objetivo de leitura. As metacognitivas são operações com as quais o leitor tem um objetivo em mente e tem o controle consciente para chegar à compreensão. Para a autora, o leitor que utiliza as estratégias metacognitivas tem duas características básicas: um objetivo para leitura e a monitoração da sua compreensão. Entende-se, portanto, que o uso dessas estratégias de leitura torna o aluno um leitor proficiente capaz de saber por que e para que está lendo.

Dentre os vários modelos de leitura apresentados por Silveira (2005), em relação às estratégias de leitura, a autora menciona o modelo de Laberg e Samuels (1984) como sendo o modelo de evolução da aquisição de leitura, pois as estratégias cognitivas por serem inconscientes e automáticas, referem-se, portanto, ao processo automático da leitura. Para Silveira, um conjunto de estratégias cognitivas que permitem ao leitor a coerência local do texto, ou seja, relações coesivas que se estabelecem entre os elementos sucessivos e sequenciais no texto.

Porém, enquanto as estratégias cognitivas asseguram o processamento automático e inconsciente, as estratégias metacognitivas são procedimentos conscientes usados para desautomatizar as situações de problema, ou seja, as estratégias metacognitivas são usadas quando o leitor percebe alguma falha na compreensão.

Baker e Brown (1984, apud SILVEIRA, 2005) apresentam algumas habilidades metacognitivas envolvidas na leitura:

- Esclarecimento do propósito da leitura (entendimento claro da tarefa em que está empenhado durante a leitura);
 - Identificação dos aspectos importantes de uma mensagem (distinção das ideias principais das ideias secundárias);
 - Focalização da atenção nos conteúdos mais importantes do que triviais (seleção das informações mais relevantes para garantir a compreensão);
 - Monitoramento contínuo-“on going” (verificação se a compreensão está ocorrendo);
 - Engajamento num constante auto-questionamento (verificação se objetivos estão sendo atingidos);
 - Tomada de ações corretivas (releitura quando ocorrem falhas na compreensão).
- (SILVEIRA, 2005, p. 81)

O item seguinte apresenta os benefícios que o desenvolvimento da consciência metacognitiva pode trazer para o ensino de leitura.

2.2 - Benefícios do Desenvolvimento da Consciência Metacognitiva para a Compreensão Leitora

No ensino de leitura quando o professor desenvolve a consciência metacognitiva do aprendiz, permite que ele compreenda o texto de forma consciente e autônoma.

Smith (1999, apud CHAVES, 2011) afirma que os estudos sobre leitura priorizam o que deve ser feito para melhorar o ensino em detrimento da compreensão do processo de aquisição da leitura, porém o autor nega a ideia de que os leitores precisam reconhecer as letras para identificar as palavras, e as palavras para compreender o significado. Para ele, é preciso compreender significados para identificar palavras.

Segundo Chaves (2011), os aspectos metacognitivos tendem a potencializar a leitura, tendo em vista que esse conceito dá a ideia de monitoramento consciente dos sujeitos. Poesch (1998, apud CHAVES, 2011) destaca que os aspectos metacognitivos são aspectos conscientes, ou seja, o indivíduo quando desempenha uma atividade cognitiva, utiliza estratégias de ação e reflexão para atingir o objetivo desejado.

As estratégias metacognitivas têm uma grande importância para o ensino de leitura, pois permitem que o aprendiz entenda todo o processo de compreensão, como avalia Kleiman:

(...) “refletir sobre o conhecimento e controlar os processos cognitivos são passos certos” para formar um leitor ativo e atento para perceber as relações, associá-las ao contexto e assumir um papel mais consciente “inferindo informações e significados,” de maneira a mobilizar ações acertadas para a compreensão a partir do uso de estratégias (KLEIMAN, 2013, p. 11-12).

Para que haja um aprendizado de leitura de forma real e significativa, é necessário que o desenvolvimento da consciência metacognitiva aconteça desde o início do ensino. Segundo Solé (1998), para a criança aprender o código é necessário usar bem a linguagem, saber manipular e refletir, ou seja, a criança necessita desenvolver a consciência metacognitiva para compreender os segredos do código. Para a autora, a construção metacognitiva não parte do zero, mas da atenção que se dá à linguagem oral e escrita a partir de seus questionamentos. Essa consciência vai aumentando de forma gradativa com o manejo da leitura e da escrita quando começa a se pensar na forma e na diferença que as palavras têm.

Paula e Leme (2003) apresentam estudos sobre o conhecimento metacognitivo no ensino de leitura de Flavel (1979) que se baseia em três categorias: a) na categoria sobre a pessoa na qual o conhecimento refere-se sobre a própria cognição em geral; b) na categoria sobre a tarefa cognitiva na qual o conhecimento refere-se às informações sobre a língua escrita e c) sobre as estratégias nas quais o conhecimento metacognitivo permite que o sujeito avalie quais estratégias são mais efetivas para o cumprimento de certas metas ou tarefas cognitivas. As autoras apresentam, ainda, estudos dessas categorias reformuladas por Paris e Jacobes (1984, 1987). Esses teóricos definem o conhecimento metacognitivo como algo que é relativo aos aspectos do pensamento que podem ser relatados e compartilhados entre os indivíduos. Esse conhecimento, agora, se divide em duas categorias: a) A autoavaliação da cognição, subdividida em três tipos de conhecimento: 1) o conhecimento declarativo, 2) o conhecimento procedural e 3) o conhecimento condicional; b) a segunda categoria é o autogerenciamento que se divide em: a) avaliação (compreensão e alcance dos objetivos); b) planejamento (coordenação dos meios cognitivos) e a c) regulação (ajuste de mudanças no planejamento conforme necessidade).

Diante dos estudos sobre a metacognição, citados anteriormente, observamos que o ensino de leitura baseado em estratégias metacognitivas, permite que o aprendiz compreenda todas as etapas percorridas para se chegar à compreensão leitora.

Segundo Jacobs e Paris (1987 apud, BRAATZ e MINDAL, 2013), no ensino de leitura a metacognição ganha destaque, pois enfatiza a participação ativa do leitor na análise do texto e no uso de estratégias metacognitivas de leitura. Braatz e Mindal (2013) conceituam a metacognição a partir de autores como Flavel (1979), Miller (1999) e Jacobs e Paris (1987) que afirmam que a metacognição é o conhecimento do próprio conhecimento, ou seja, é a consciência e o controle que o sujeito tem de seus processos cognitivos.

Segundo Braatz e Mindal (2013), existe, através da metacognição, o aspecto de consciência e controle que se relacionam com o processo de leitura e compreensão leitora. O aspecto de consciência baseia-se no conhecimento de ações cognitivas envolvidas na leitura. O aspecto de controle envolve ações de planejamento, regulação e avaliação das ações cognitivas no ato da leitura e da compreensão leitora.

Diante dos benefícios que a consciência metacognitiva traz para o ensino de leitura, percebemos que o uso de estratégias metacognitivas permite que o aluno planeje e monitore a sua compreensão, pois essas estratégias são utilizadas de forma consciente, promovendo, assim, a compreensão leitora.

Ao falarmos de material didático, podemos citar Ferro e Bergmann (2008) que afirmam que o material didático não é apenas de utilidade do estudante, mas ele está muito articulado ao trabalho do professor, auxiliando-o através da planificação, execução e avaliação do conteúdo trabalhado em sala. Deste modo, a função principal do material didático é a mediação no processo de ensino-aprendizagem e a avaliação do progresso de aprendizagem do aluno.

O material didático para o professor é o mediador entre a teoria e a sua prática em sala de aula (JUSTINO, 2011). Com o avanço tecnológico, o professor tem acesso a vários recursos pedagógicos que facilitam o seu trabalho metodológico em sala de aula, mas o livro ainda é o principal recurso didático para o ensino de língua portuguesa. Justino (2011) cita a necessidade de se trabalhar metodologias que chamem a atenção dos estudantes para que a aprendizagem aconteça de forma real e significativa. Para a autora:

As pesquisas realizadas na área educacional estão conduzindo e modificando as concepções de ensino, aprendizagem e ciência, motivando os educadores a

pesquisarem sobre os velhos e os novos materiais didáticos e sua (in) viabilidade de aplicação no atual contexto educacional (JUSTINO, 2011 p. 107).

De acordo com a autora supracitada, é de grande relevância que o professor seja um pesquisador ativo, pesquisando e criando materiais didáticos que supram as necessidades de aprendizagem para os estudantes. Com a elaboração de novos materiais didáticos, o professor permite que o aprendiz tenha mais possibilidades de compreensão. Rojo (2013, apud CHINAGLIA; MENDONÇA, 2017), ao falar sobre materiais didáticos adequados a uma aprendizagem interativa e colaborativa, sugere a criação de protótipos de ensino. Segundo a autora, protótipo é:

Um material navegável e interativo, mas com um discurso autoral/professoral que conduza os alunos a um trabalho digital aberto, investigativo, e colaborativo, mediado pelo professor, e que abre a esse professor possibilidades de escolha de acervos alternativos ao acervo principal da proposta didática, de maneira a poder acompanhar o trabalho colaborativo dos alunos (ROJO, 2013, p. 18).

Rojo (2013) afirma que com o avanço da tecnologia, novos protótipos surgem a cada dia na área de educação; para a autora, a sequência didática baseada em (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY; 2004) é um excelente protótipo para a sala de aula, pois o professor pode adequar os conteúdos, através da sequência didática, de acordo com as necessidades culturais e de aprendizagens dos alunos.

Quando se propõe um trabalho com sequência didática em sala de aula, como uma forma eficaz de se trabalhar a leitura de maneira eficaz e significativa, não podemos descartar a possibilidade de adaptações desse procedimento, seja nos livros didáticos ou em transposições didáticas, pois essa proposta na forma de material didático pode tornar-se estática e enrijecida, uma vez que o objetivo dessa metodologia seria um processo de aprendizagem contextualizado, reflexivo e significativo. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) afirmam que a proposta de sequência didática:

Não deve ser considerada como um manual a ser seguido passo a passo. A proposta só assume seu sentido completo se as atividades desenvolvidas em sala de aula, e não o material à disposição, forem determinadas pelas dificuldades encontradas pelos alunos na realização da tarefa proposta. A esse respeito, é necessário destacar, mais uma vez, o papel primordial da análise pelo professor das produções iniciais dos seus alunos (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 107).

Diante da afirmação dos autores, observamos que a sequência didática é um procedimento metodológico de grande importância no processo de ensino-aprendizagem, pois permite que o professor elabore materiais didáticos, a partir das necessidades apresentadas pelos aprendizes. A seguir, veremos as vantagens da elaboração de material didático para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa, em especial para o ensino de leitura, que é o foco da nossa pesquisa.

2.3 - Elaboração de Material Didático pelo Professor de Língua Portuguesa

Segundo o guia de avaliação do Programa Nacional do Livro didático – PNLD (2015), dentre os materiais mais recorrentes em sala de aula, o livro didático se destaca por ser o principal referencial do trabalho em sala de aula; e isso acontece, pois a maioria das escolas públicas não possui outros recursos pedagógicos que sirvam de orientação para o professor, bem como os alunos não têm acesso a outras fontes de informações. O livro didático acaba se tornando o recurso de ensino mais importante, pois muitos professores o utilizam de maneira restrita, fechada, muitas vezes, se limitando a esse recurso.

Para Ferro e Bermann (2008), algumas críticas feitas ao livro didático apontam que ele é produzido apenas para dar respostas às avaliações externas, incentivando um aprendizado mecânico e de memorização. O livro didático é uma ferramenta “já pensada” (FERRO, BERGMANN, 2008, p. 54) para que o professor não reflita sobre o mesmo, muitas vezes, afastada da realidade do professor e do estudante, bem como apresenta um tratamento, por vezes unidirecional de conteúdos, sem permitir possíveis argumentos, ou seja, conteúdos como algo acabado impossível de ser questionado. Porém, não é solução retirar, totalmente, o livro didático da sala de aula, mas analisar, criteriosamente, o livro escolhido com a interferência do professor, enriquecendo os conteúdos a partir da realidade de aprendizagem dos aprendizes.

Tezza (2002) considera como um problema nos livros didáticos a ausência de discussões sobre o conceito da norma padrão, ou seja, grande parte dos manuais ignora o saber sobre a língua e vem reproduzindo por muito tempo a gramática normativa. Para o autor:

O manual didático, nessa área, é tipicamente aquele livro que ensina o burocrático, a “linguagem certa”- e é esse modelo de ensino que alunos e professores estão interessados. O problema dessa “linguagem certa” é que ela destrói uma compreensão mais generosa do potencial da linguagem, o seu modelo acaba sendo um empecilho para o aprendizado de um padrão escrito de qualidade (TEZZA, 2002, p. 2).

Diante da citação, podemos afirmar a importância da produção de material didático, pelo professor, com o objetivo de suprir as necessidades que o livro didático apresenta, partindo da necessidade que os estudantes apresentam em sala e assim atingir uma aprendizagem reflexiva, sendo capaz de interagir em qualquer situação social.

Batista (2003, *apud* BRITO, 2007) trata o livro no Brasil como um dos principais fatores que influenciam o trabalho pedagógico, determinando sua finalidade, definindo o currículo, cristalizando abordagens metodológicas e quadros conceituais. Desse modo o livro didático organiza o cotidiano da sala de aula.

Mesmo diante de uma variedade de recursos didáticos para o ensino de língua portuguesa, o professor parece, ainda, seguir o que ditam os livros didáticos, isso por se tratar de uma forma prática de ensino, por ele definir o que se deve ensinar e por viabilizar o tempo de preparar as aulas.

Estudos que surgem em relação ao efeito do livro didático para o ensino de língua portuguesa, mostram que a elaboração de material didático pelo professor torna o ensino mais significativo, pois é elaborado a partir da necessidade de aprendizagem e da realidade dos estudantes. Segundo Brito (2007), um ponto importante para que o professor confeccione seu próprio material é que ele seja um professor reflexivo de sua prática, pois só um professor que pensa e repensa sua prática é capaz de produzir um material didático de acordo com a realidade dos alunos.

Para Brito (2007), quando o professor decide elaborar seu próprio material didático, ele deverá abandonar antigas concepções de ensino/aprendizagem para se dedicar à produção de um material que leve em consideração as reais necessidades dos aprendizes. O material didático elaborado pelo professor possibilita um aprendizado significativo, pois a produção tem como ponto de partida as dificuldades verificadas pelo professor.

Adaptar o livro didático é uma forma que o professor tem de aproximar esse material à realidade dos alunos e, assim, permitir que eles tenham uma aprendizagem mais significativa. Ferro e Bergmann (2008) afirmam que:

Fica claro que, quanto mais próximas das práticas cotidianas do aluno, mais significativas são as aprendizagens por ele desenvolvidas, e o papel da escola - em especial a figura do professor - nesse processo é essencial, quando este busca o desenvolvimento de seus alunos de maneira crítica e consciente e garante a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da sua cidadania (FERRO, BERGMANN, 2008, p.54).

Assim, fica evidente a importância de o professor adaptar o material didático que utiliza para atender às necessidades de aprendizagem dos alunos, porém essas modificações precisam ser feitas de maneira criteriosa com coerência metodológica, ou seja, é necessário que o professor analise as necessidades apresentadas pelos alunos e, a partir disso, desenvolva atividades significativas que sanem essas dificuldades de aprendizagem.

Para Ferro e Bergmann (2008) é de grande relevância que o professor reflita sobre os fatores que devem ser levados em consideração na elaboração de material didático com o objetivo de enriquecê-lo e contribuir para uma aprendizagem significativa. O primeiro fator citado pelos autores é levar em consideração o interesse do aluno de forma efetiva e elaborar um material que atinja os objetivos globais, cumprindo sua função de aproximação com o sujeito e com o aluno. Outro fator são os textos utilizados em sala de aula. Os PCN de Língua Portuguesa (1998) afirmam que o uso de textos em sala de aula possibilita e estimula a compreensão do mundo real e aproxima-se da sua realidade, sendo assim, o professor tem a oportunidade, através do uso de uma diversidade de textos, de adaptar o material didático, suprimindo possíveis lacunas, podendo, assim, criar atividades significativas e adaptadas aos interesses e objetivos dos estudantes, gerando com isso, a motivação pela leitura.

Para elaborar um material didático que preencha as lacunas apresentadas pelo livro didático é importante que o professor mantenha o valor metodológico e estabeleça relações entre as atividades elaboradas com os conteúdos já existentes. Segundo Ferro e Bergmann (2008), a sequência das atividades que serão propostas é o ponto central da dinâmica do trabalho de classe e é a análise dessas sequências e não de atividades isoladas que permite ao professor saber se os objetivos da aprendizagem estão sendo cumpridos.

Assim, na elaboração de um material didático, o professor precisa ter clareza sobre os objetivos da atividade proposta e, conseqüentemente, esteja claro também para que o aluno compreenda o que lhe foi proposto, desse modo:

Para que se dê uma aprendizagem real, devem ser previstas atividades que favoreçam a implicação mental do aluno que ajudem a sua motivação e que sejam fomentadoras de dúvidas, perguntas e questionamentos, utilizando-as como ponto de partida para que o aluno encontre uma nova “segurança” cognitiva (FERRO, BERGMANN, 2008, p.61).

A partir da citação acima, entendemos que a motivação impulsiona os alunos a chegarem ao objetivo desejado. Portanto, esta pesquisa pretende desenvolver atividades de leituras significativas que sejam motivadoras e despertem nos alunos o interesse pela compreensão do que se lê, desenvolvendo assim, a consciência metacognitiva.

2.4 – O Material Didático como Artefato de Mediação

Segundo Selvero (2011), em relação ao contexto escolar, a interação está diretamente relacionada com a participação ativa de alunos e professores no processo de ensino e aprendizagem. Essa interação envolve a relação entre alunos, professores, meio e materiais didáticos. Partindo do pressuposto de que todo conhecimento é construído através das práticas sociais dos sujeitos, é possível acrescentar na relação sujeito-objeto, a mediação.

Damianovic (2007) define o material didático como um artefato de mediação. Para a autora, o processo de elaboração do material didático é uma atividade de criação de sentidos e significados que tem como objetivo cultural a linguagem. A estrutura do material didático visa a oferecer ao estudante uma possibilidade para que possa reconstruir sua aprendizagem por meio de estudos das atividades de linguagem e mudar o seu comportamento, de acordo com a condição sócio-histórica-cultural que esteja inserido.

Damianovic (2007), à luz de Schneuwly (2004), afirma que uma atividade desenvolvida dentro de uma perspectiva do interacionismo social é vista como uma atividade tripolar, ou seja, a ação é mediada por objetos elaborados, a partir de uma historicidade do indivíduo sócio-histórico-culturalmente constituído.

Para a elaboração de um material didático, o professor deve partir de uma perspectiva de interação, de construção conjunta no qual as necessidades de aprendizagem dos estudantes sejam o primeiro ponto de discussão para a elaboração de atividades que supram essas necessidades, desenvolvendo assim, um aprendizado real, significativo e reflexivo.

SEÇÃO IV

3- METODOLOGIA

3.1- A Perspectiva Metodológica Adotada

Em uma pesquisa, a escolha do método é essencial para a sua realização, pois ela será a responsável pela produção e exploração dos dados. A pesquisa está baseada em uma abordagem de natureza qualitativa, descritiva, analítica, documental e exploratória, pois desejamos compreender o processo metodológico no ensino de leitura e propor soluções viáveis para os problemas existentes no ensino-aprendizagem:

O foco do método qualitativo é perceber a realidade a partir dos significados [...] o foco do pesquisador está na compreensão e explicação das relações sociais explicitadas na vivência, experiência, cotidianidade das ações humanas em relação estreita com a compreensão das estruturas e instituições que as compõem (MYNAYO, 1993, p. 21).

Segundo Flick (2004), na pesquisa qualitativa, o trabalho está principalmente no texto, pois os textos tornam-se base do trabalho e o ponto de partida e a sua compreensão interpretativa. Sendo assim, utilizamos como *locus* de pesquisa, o livro didático *Português Linguagens* (2015), delimitando como *corpus* de análise quatro atividades de leitura que iniciam as unidades do livro, verificando se as atividades abordam (ou não) estratégias de leitura que desenvolvem a consciência metalinguística dos alunos.

3.1.2- Categorias de análise

Sabendo que a adoção do livro didático é uma realidade escolar que rege as práticas de sala de aula e que por várias razões norteia o trabalho do professor em sala de aula, questionamos: até que ponto as atividades de leitura são elaboradas, tomando como base a perspectiva enunciativa da língua, ou seja, uma perspectiva sociointeracionista capaz de desenvolver a competência leitora dos alunos e, conseqüentemente, sua consciência metalinguística?

Cereja e Magalhães (2015, p. 275) afirmam que “a proposta do livro consiste num extenso trabalho de leitura através de uma relação de textos que vai da literatura clássica à literatura contemporânea, apoiada nas teorias dos gêneros textuais e na linguística textual”. Considerando que o livro didático aborda o trabalho com leitura, a partir dos gêneros textuais e levando em consideração a importância dos gêneros textuais para a formação dos alunos, analisamos se o livro didático utiliza, nas atividades de leitura, estratégias que desenvolvam a consciência metacognitiva dos aprendizes e sua compreensão leitora.

Sendo as estratégias de leitura abordadas por Solé (1998) uma atividade eficaz para o desenvolvimento da consciência metacognitiva e da compreensão leitora, adotamos como categoria de análise, três categorias com estratégias de leitura proposta por Solé (1998) elencadas a seguir:

Quadro 1 - categoria de análise da pesquisa e estratégias de leitura para elaboração das atividades complementares

<p>Antes da leitura - Para compreender</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Objetivos da leitura; • Ativação do conhecimento prévio; • Previsões sobre o texto; • Perguntas sobre o texto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer os objetivos da leitura (Por que / Para que vou ler.); • O que sei sobre o texto (conhecimento sobre o texto, o autor); • Ajudar a formular previsões; • Incentivar a formulação de perguntas sobre o texto.
<p>Durante a leitura - Construindo a compreensão</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O processo de leitura; • Leitura compartilhada; • Leitura independente; • Solução de problemas de compreensão. 	<ul style="list-style-type: none"> • Entender o processo de compreensão do texto (expectativas, formulação de perguntas quando surgem as dúvidas.); • Seleção realizada pelos alunos de marcas e indicadores do texto, formulação de hipóteses, resumos; • Leitura silenciosa para identificação de pistas que facilitam a compreensão; • Esclarecimentos sobre determinadas dúvidas sobre o texto;

Depois da leitura- Continuar compreendendo e aprendendo	<ul style="list-style-type: none"> • Ideia principal; • O resumo; • Formulação de perguntas e respostas sobre o texto pra a avaliação da compreensão. 	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboração de resumo para identificar a ideia principal do texto e detalhes secundários; • Questionamentos para avaliar formativamente a compreensão do texto.
--	--	---

Fonte: Estratégias de leitura- SOLÉ (1998)

A partir dessas categorias de análise, buscamos analisar, quatro atividades de leitura, que iniciam a unidade do livro didático, para observarmos se utilizam essas estratégias como base para compreensão leitora e o desenvolvimento da consciência metacognitiva.

A categoria, antes da leitura, refere-se ao que o professor pode fazer para ajudar o aprendiz na compreensão. É de grande relevância que o professor tenha clareza, mesmo antes da leitura, para que o aluno possa entender qual o objetivo dessa leitura e assim comece a traçar metas para sua compreensão, pois segundo Solé (1998), para que o estudante encontre sentido na leitura é necessário que ele conheça os objetivos que ele pretende alcançar. A ativação dos conhecimentos prévios permite que o aluno atribua significado ao texto. As observações feitas a partir dos itens que compõem o texto permite que o aluno faça previsões sobre o que se trata o texto que se complementam com questionamentos feitos pelo professor sobre o texto que permitem que o aluno se conscientize sobre o que conhece sobre o texto, bem como obtenha mais informações sobre o texto. Para Solé (1998), considerar esse processo de estratégias antes do ensino de leitura como uma interação entre professor e aluno permite que o ensino dessas estratégias seja, significativamente, compreendido pelos estudantes e funcional para eles.

Na segunda categoria, as estratégias, durante a leitura, pretendem construir o processo de compreensão através de emissão e verificação de previsões feitas do texto que levam a construção da compreensão do texto (Solé 1998). A leitura compartilhada permite que o aluno a utilize compreendendo as estratégias indicadas, ou seja, o aluno assume, progressivamente, o controle e a responsabilidade do seu processo de compreensão. Segundo Solé (1998), esta leitura compartilhada pode ser conduzida pelo professor através de quatro estratégias básicas: ler, resumir, solicitar esclarecimentos e prever. Após a leitura compartilhada, Solé (1998)

sugere a leitura independente, pois nessa leitura o aluno impõe seu ritmo e o texto atua como uma avaliação da funcionalidade das estratégias trabalhadas. Para Solé (1998), ensinar a ler é também ensinar ao aluno avaliar o que compreendeu e não compreendeu no texto. Sendo essa estratégia de grande importância para a construção do significado do texto, o professor deve discutir e questionar com os alunos possíveis lacunas de incompreensão do texto para a solução de problemas.

Na terceira categoria, analisamos estratégias que devem ocorrer depois da leitura. O professor deve explicar o que significa a ideia principal do texto para o aprendiz buscá-la através de marcações, palavras-chave e ir construindo a sua compreensão. A elaboração do resumo é uma estratégia necessária para gerar ou identificar a ideia geral do texto (SOLÉ, 1998), bem como, permite que o aluno utilize seus objetivos de leituras, o conhecimento prévio, controlando, assim, a sua compreensão e construindo o significado do texto. E por fim, a formulação de perguntas e respostas sobre o texto que, segundo Solé (1998), é uma estratégia essencial para uma leitura significativa, pois permite a autoavaliação do aprendiz sobre a sua compreensão.

3.1.3- Procedimentos de análise

O livro didático *Português Linguagens*, de William Cereja e Thereza Cochar (2015), é da editora Saraiva e está na sua 9ª edição, ampliada e revisada. Os autores direcionam esse livro para um trabalho sociointerativo, um processo de ensino de leitura que envolve a interação autor-texto-leitor, mediado pelo professor. No manual do professor, os autores sugerem algumas formas de trabalhar com leitura para estimular o gosto pela leitura, porém estas estratégias não estão explícitas nas atividades de leitura para o desenvolvimento da compreensão leitora e, conseqüentemente, a sua consciência metacognitiva.

Partindo desse pressuposto, analisaremos, a seguir, quatro atividades de leitura que iniciam o capítulo no livro didático, observando se essas atividades se apresentam de acordo com a proposta dos autores do livro, bem como se utilizam estratégias de leitura que possibilitam a compreensão leitora e o desenvolvimento da consciência metacognitiva dos aprendizes. Essa análise toma com base as categorias de estratégias de leitura de Solé (1998), descritas acima.

Figura 1- Unidade 1: capítulo 1- Texto: Era uma vez- As três penas, Jacob Grimm

UNIDADE

CAPÍTULO

1

Era uma vez

“Era uma vez...” Basta que alguém pronuncie essas palavras para sabermos que lá vem história. E histórias povoadas de príncipes e princesas, crianças em perigo, soldadinhos de chumbo, gigantes e dragões... Essas histórias, conhecidas como contos maravilhosos, não morrem nunca: são contadas de geração a geração. E estão em toda parte: na voz da mãe ou da avó, nos livros, nas histórias em quadrinhos, nos desenhos animados, no cinema.

Professor: Antes de iniciar o trabalho com este capítulo, sugerimos que leia para os alunos alguns contos maravilhosos, encontrados em livros que são comuns nas bibliotecas das escolas. Se quiser, valha-se das indicações feitas na seção *Fique ligado! Pesquise!*. Você pode, primeiramente, explorar conhecimentos prévios dos alunos, estimulando-os a tecer comentários sobre diferentes versões de um mesmo conto, a linguagem em que o conhecem (se verbal ou cinematográfica), o enredo de alguns mais conhecidos, as personagens, etc. Peça que tragam de casa livros para emprestar aos colegas, que leiam os trechos de que mais gostaram, etc.

As três penas

Professor: Os contos maravilhosos são normalmente longos. Por essa razão, sugerimos que você leia o conto a seguir até certo ponto, dando a entonação adequada aos diálogos, resolvendo possíveis problemas de vocabulário, compreensão, etc., e depois retome a leitura. Se você já tiver feito outras leituras antes, é provável que os alunos queiram ler o conto sozinhos.

Era uma vez um rei que tinha três filhos. Dois deles eram inteligentes e sensatos, mas o terceiro não falava muito, era simplório e só chamado de Bobalhão.

Quando o rei ficou velho e fraco e começou a pensar no seu fim, não sabia qual dos seus filhos deveria herdar o seu reino. Então ele lhes disse:

– Ide-vos em viagem, e aquele que me trazer o mais belo tapete, este será o meu herdeiro, após a minha morte.

E para que não houvesse discussões entre eles, o rei levou-os em frente do castelo, soprou três penas para o ar e falou:

– Para onde elas voarem, para lá ireis.

A primeira voou para Oeste, a segunda, para Leste, e a terceira voou reto para a frente, mas não foi longe, logo caiu ao chão. Então um irmão partiu para a direita, outro para a esquerda, e eles zombaram do Bobalhão, que teria de ficar lá mesmo, no lugar onde ela caiu.

O Bobalhão sentou-se no chão, tristonho. Aí ele reparou de repente que ao lado da pena havia uma porta de alçapão. Ele levantou-a, viu uma escada e desceu por ela. Então chegou a outra porta, bateu e ouviu lá dentro uma voz, chamando:

“Donzela menina, / Verde e pequenina,
Pula de cá pra lá, / Ligeiro, vai olhar / Quem lá na porta está”.

A porta se abriu, e ele viu uma grande e gorda sapa sentada, rodeada por uma porção de sapinhos pequenos. A sapa gorda perguntou o que ele queria. Ele respondeu:

– Eu gostaria de ter o mais lindo e mais fino tapete.

Aí ela chamou uma sapinha jovem e disse:

“Donzela menina, / Verde e pequenina,
Pula de cá pra lá, / Ligeiro, vai buscar / A caixa que lá está”.



Ricardo Damás

12

A primeira atividade analisada se trata de um conto, cujo título é, “Era uma vez- As três penas”, de Jacob Grimm. Os autores do livro didático apresentam uma pequena explicação sobre Contos, instruções para que o professor utilize antes de iniciar a leitura e, em seguida inicia o texto.

Figura 2 - Unidade 1: Capítulo 1-Estudo do Texto- Era uma vez, as três penas, Jacob Grimm.

Estudo do texto

COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO

1. No início do conto, o narrador apresenta os membros de uma família real e, em seguida, faz a caracterização dessas personagens.
 - a) Como são caracterizados os filhos mais velhos do rei? São caracterizados como inteligentes e sensatos.
 - b) Como é caracterizado o filho mais jovem? Suas características eram semelhantes ou opostas às dos irmãos? Eram opostas às dos irmãos, pois era simplório, não falava muito e era chamado de Bobalhão.

2. O rei, já velho e fraco e preocupado com o futuro de seu reino, resolve escolher o filho que, após sua morte, seria o herdeiro do trono.
 - a) O que o rei decide fazer para realizar essa escolha? Submeter os filhos a uma prova e deixar o trono para o que lhe trouxesse o mais belo tapete.
 - b) Para determinar a direção que cada filho deveria seguir, o que o rei faz? Que intenção ele tem ao adotar esse procedimento?
 - c) Para onde o Bobalhão devia ir? Por que os irmãos zombam dele? Ele devia ir para um local muito perto do castelo, e os irmãos zombam dele porque pensam que ele nada ia encontrar por ali e, em consequência disso, estaria fora da competição.
3. Ao descer pelo alçapão ao lado do qual cai a pena que indicava a direção a ser seguida, o Bobalhão adentra um mundo mágico.

Ele se comporta com delicadeza, porque faz seu pedido de modo bem-educado ("Eu gostaria de ter o mais fino e mais fino tapete" e agradece ao receber o que queria).

 - a) Quando solicita à sapa gorda e recebe dela o tapete de que precisava, o Bobalhão se comporta com delicadeza ou com grosseria? Comprove sua resposta.
 - b) O Bobalhão segue a orientação da sapa gorda e, ao obter a "mulher mais linda de todas", beija-a. O que esse comportamento da personagem revela a respeito do seu caráter? Revela obediência, humildade, delicadeza, respeito e afeto.
 - c) Levante hipóteses: Por que a sapa gorda atende aos três pedidos do Bobalhão? Porque ele se mostra educado, simples e obediente.
4. Por três vezes, os filhos mais velhos do rei saem em viagem.
 - a) Sempre que retornam ao castelo, eles trazem, de fato, o que o rei tinha solicitado? Por que, na sua opinião, isso acontece? Eles não trazem o que o rei tinha solicitado, mas o que viam pela frente. Isso acontece porque eram preguiçosos ou porque não acreditavam que o Bobalhão pudesse se sair bem ao executar a tarefa proposta.
 - b) Por três vezes o rei determina que, por direito e por justiça, o Bobalhão seria o herdeiro do trono. Qual é a reação dos filhos mais velhos diante desses veredictos do pai? A de não aceitar o veredicto e atormentar o pai; diziam que o Bobalhão não podia ser rei porque lhe faltava juízo e sempre lhe pediam uma nova prova.
5. Depois de três provas, os irmãos mais velhos, ainda insatisfeitos, pedem ao pai que proponha um novo desafio: a prova do aro. O que levou os irmãos mais velhos a supor que poderiam vencer essa última prova? O fato de imaginarem que as mulheres que encontraram, por serem camponesas e, assim, fortes e robustas, conseguiriam atravessar o aro com facilidade.
6. Aos poucos, os fatos vão revelando como são, de fato, as personagens.
 - a) O que as atitudes dos irmãos mais velhos revelam sobre o caráter deles? Revelam que eles são ambiciosos, truculentos, aproveitadores, enganadores, preguiçosos.
 - b) O filho mais jovem era realmente um bobalhão, como as pessoas supunham?
 - c) O desempenho do Bobalhão como rei confirma a resposta da questão anterior? Por quê? Sim, pois, de acordo com o texto, o Bobalhão "reinou por muito tempo com sabedoria". Logo, não era bobo.

6b. Não; na verdade, ele era simples, humilde, fiel e, sobretudo, dedicado, empenhado em cumprir a tarefa que lhe foi solicitada.

Quem são os Irmãos Grimm?

Jacob Grimm (1785-1863) e Wilhelm Grimm (1786-1859) nasceram na cidade de Hanau, situada no centro-oeste da Alemanha. Foram professores, linguistas e realizaram importantes pesquisas no campo da tradição popular. Ao percorrer a Alemanha, registraram as narrativas orais de velhos camponeses, pastores, barqueiros e cantores que encontravam pelas estradas ou reunidos em serões ao redor do fogo. Graças a essa iniciativa, Jacob e Wilhelm, conhecidos mundialmente como os "Irmãos Grimm", deixaram-nos um riquíssimo conjunto de lendas, fábulas e contos maravilhosos, como os clássicos *João e Maria*, *Branca de Neve*, *A Bela Adormecida* e *Rapunzel*.



O que é protagonista?

As personagens classificam-se de acordo com o papel que desempenham na história. A personagem que faz o papel principal chama-se **protagonista**. Nos contos maravilhosos, o protagonista é um herói ou uma heroína que vive grandes aventuras e vence muitos obstáculos. A personagem que se opõe ao protagonista, seja porque age contra ele, seja porque tem características opostas às dele, é chamada de **antagonista**. Essa personagem é o vilão da história. No conto, há também **personagens secundárias**. As personagens secundárias são aquelas que têm uma participação menor ou menos frequente na história.

15

Fonte: Livro didático Português Linguagens, 6º ano, Cereja e Cochar (2015, p.14, 15).

No estudo do texto, Cereja e Cochar (2015) apresentam questões subjetivas de compreensão e interpretação do texto. As questões trazem respostas que estão explícitas no texto e não permitem que os aprendizes reflitam sobre as mesmas, o que os torna, apenas, decodificadores.

Cereja e Cochar (2015), afirmam, no manual do professor, que propõem um trabalho com leitura com uma variedade de textos e gêneros em circulação social, cujo objetivo é a formação de leitores competentes, capazes de interagir no meio no qual estão inseridos. A leitura é o eixo central desta coleção e perpassa por todas as seções. Segundo os autores, o objetivo do trabalho com leitura é o desenvolvimento de estratégias de leitura, porém já deixam em evidência no manual que essas estratégias não estão identificadas em todas as questões, mas que o trabalho com leitura abordado pela coleção é orientado pela matriz de referência da Prova Brasil, cujos descritores sistematizam as habilidades de leitura (CEREJA, COCHAR, 2015).

A Prova Brasil² é uma Avaliação Nacional de rendimento Escolar (ANRESC) que acontece a cada dois anos, nas escolas públicas com alunos do 5º ano e 9º ano, cujo objetivo é medir a qualidade de ensino, produzindo informações sobre os níveis de aprendizagem em Língua Portuguesa (Leitura) e em matemática. A matriz de referência tem como descritores para o ensino de leitura:

- Localizar informações explícitas no texto;
- Inferir o sentido de uma palavra ou expressão;
- Inferir uma informação implícita em um texto;
- Identificar o tema de um texto;
- Distinguir um fato da opinião relativa a este fato.

Diante do que propõe o manual do professor do livro didático analisado, em relação às estratégias de leitura, observamos que as mesmas estão em consonância com as estratégias de leitura propostas por Solé (1998), objeto de estudo dessa pesquisa.

² As informações sobre a Prova Brasil foram retiradas do site do INEP, <http://www.inep.gov.br/provabrazil>, acesso em 22/09/2018.

O texto da figura 1, “Era uma vez - as três penas”, de Jacob Grimm inicia-se com instruções que permitem que o professor trabalhe com algumas estratégias de leitura para antes do texto, propostas por Solé (1998).

Na categoria Antes da leitura do Texto, os autores sugerem que o professor faça a leitura de alguns contos para explorar o conhecimento prévio dos estudantes. A sugestão é que o professor utilize na sala de aula diferentes versões do Conto “Era uma vez - as três penas”, e a partir dessas leituras, estimule os aprendizes a tecer comentários sobre as leituras. Após esses questionamentos, propõem que o professor faça a leitura da primeira parte e, após essa leitura, o professor faça uma pausa para sanar possíveis lacunas de compreensão dos alunos. Em seguida, o professor retoma a leitura.

Cereja e Cochar (2015) propõem para “Antes da Leitura”, estratégias de leitura da primeira categoria proposta por Solé (1998), porém não fica explícita a estratégia “objetivo de leitura”, para que o professor trabalhe com o aluno. Segundo Solé (1998), despertar no aluno a necessidade de ler, ajudando-o a descobrir seu objetivo e suas diversas utilidades promove uma aprendizagem significativa. Portanto, quando o professor apresenta o objetivo da leitura, ele promove o desenvolvimento da consciência metacognitiva do aluno.

Na categoria Durante a Leitura, observamos que os autores do livro propõem estratégias de leitura compartilhada, através da leitura do conto “Era uma vez - as três penas”, pelo professor da primeira parte e após essa leitura, o professor faz uma pausa para sanar possíveis lacunas de compreensão dos alunos. Em seguida, o professor retoma a leitura. Com essa ação, ele consegue desenvolver a estratégia “solução de problemas para compreensão”. Os autores não sugerem a estratégia de “leitura independente”, pois eles preveem que essa estratégia aconteça se o professor estiver realizado, em sala, outras leituras no início da leitura ou quando o professor faz a leitura da primeira parte do texto, observando possíveis incompreensões. Para Solé (1998), essa estratégia tem uma grande importância na compreensão do texto, pois ela permite que o aluno conduza o seu ritmo de leitura, avalie sua compreensão e assim construa uma aprendizagem significativa do texto. Com a estratégia “leitura independente”, o aluno tem a possibilidade de monitorar a sua compreensão, desenvolvendo assim, sua consciência metacognitiva.

Na categoria Depois da Leitura, Cereja e Cochar (2015) não apresentam nenhuma estratégia que esteja em consonância com as estratégias propostas por Solé (1998), como o resumo e os questionamentos sobre a ideia principal para observar a compreensão dos alunos. Os autores do livro propõem para depois da leitura, uma compreensão de texto com questões referentes ao texto, em que a maioria das perguntas tem respostas explícitas no texto. Percebemos poucas questões com inferências e levantamento de hipóteses, o que permite ao aluno interagir com o texto e desenvolver sua compreensão leitora e a sua consciência metacognitiva. Após a compreensão do texto, os autores propõem mais quatro seções de atividades sobre o texto intitulado de: A linguagem do texto, Cruzando linguagens, Trocando ideias e Produção de texto referente ao Conto “Era uma vez - as três penas”, porém essas atividades são compostas de perguntas e respostas sobre o texto e apenas na produção de texto, após questões de perguntas e respostas, observamos a proposta de produção de um conto pelos alunos. Solé (1998) afirma que depois da leitura, incentivar o aluno a entender a ideia principal do texto permite que o aprendiz organize sua compreensão sobre o texto; e o resumo ajuda o aluno a avaliar o que compreendeu e possíveis lacunas de incompreensão do texto.

Figura 3 - Unidade 2: Capítulo 1-Texto- O fazendeiro da cidade- menino da cidade, Paulo Mendes Campos.

CAPÍTULO

1

O fazendeiro da cidade

Você gosta de bichos de estimação? E alguma vez já sentiu vontade de ter um cavalo, um macaco, um boi? Mas como conviver com animais quando se vive em uma cidade grande?

Menino de cidade

Papai, você deixa eu ter um cabrito no meu sítio?

Deixo.

E porquinho-da-índia? E ariranha? E macaco? E quatro cachorros? E duzentas pombas? E um boi? Um rinoceronte?

Rinoceronte não pode.

Tá bem, mas cavalo pode, não pode?

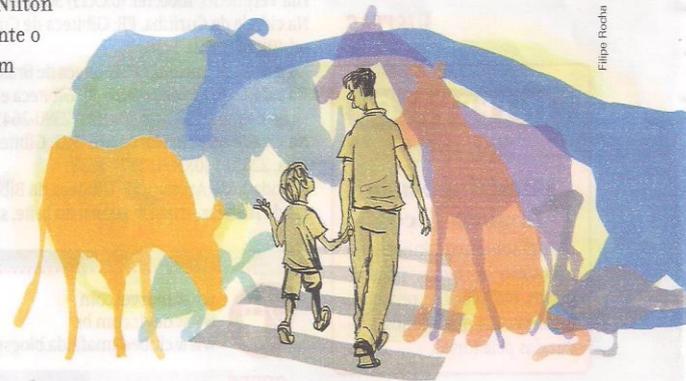
O sítio é apenas um terreno do Estado do Rio, sem maiores perspectivas imediatas. Mas o garoto precisa acreditar no sítio como outras pessoas precisam acreditar no céu. O céu dele é exatamente o da festa folclórica, a bicharada toda, e ele, que nasceu no Rio e, de má vontade, vive nessa cidade sem animais.

Aliás, ele mesmo desmente que o Rio seja uma cidade sem bichos, possuindo o dom de descobri-los nos lugares mais inesperados. Se entra na casa de alguém, desaparece ao transpor a porta, para voltar depois de três segundos com um gato ou cachorro na mão. A gente vai andando por uma rua de Copacabana, ele some e ressurgue com um pinto em flor. É chegar na Barra da Tijuca, e daí a cinco minutos, já apanhou um siri vivo.

Localiza eletronicamente todos os animais da redondeza, anda pela rua em disparada, cumprimentando aqui um papagaio, ali um ganso, mais adiante um gato, incansável e frustrado.

Não distingue marcas de automóvel, em futebol não vai além de Garrincha e Nilton Santos, mas sabe perfeitamente o que é um mastiff, um boxer, um doberman. Dá informações sobre as pessoas de acordo com os bichos que possuem: aquele é o dono do Malhado, aquela é a dona do Lord... Ao telefone, pergunta por patos, gatos, e outros cachorros, centenas, milhares de cachorros, cachorros que prefere aos companheiros, cachorros

Filippo Rocha



76

Fonte: Livro didático Português Linguagens, 6º ano, Cereja e Cochar (2015, p.76).

O texto da unidade 2, intitulado “O fazendeiro da cidade”, de Paulo Mendes, traz questionamentos no início do texto sobre animais de estimação. Com esses questionamentos, o professor pode trabalhar a motivação dos alunos, bem como, instigar o conhecimento prévio dos alunos. Porém, a atividade de leitura não apresenta sugestões de estratégias para que o professor trabalhe, antes, durante e depois da leitura, para desenvolver a compreensão leitora dos alunos.

Figura 4- Unidade 2: Capítulo1- Estudo do texto- O fazendeiro da cidade- Paulo Mendes

Estudo do texto

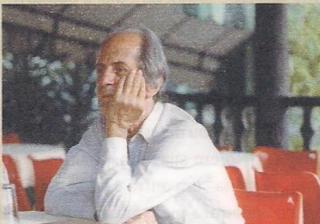
COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO

1. O interesse do menino pelos animais é retratado logo nos primeiros parágrafos da crônica. O que, na fala do garoto, comprova esse fato? A quantidade e a diversidade de animais que ele pede ao pai: um cabrito, quatro cachorros, um boi, um rinoceronte, duzentas pombas, porquinho-da-índia, ariranha, macaco, cavalo.
2. No sexto parágrafo, o narrador afirma que o sítio ao qual o menino se refere é apenas um terreno do Estado do Rio de Janeiro.
 - a) Levante hipóteses: Por que o menino chama o terreno de sítio? Porque sítio é um local onde se pode conviver com grande variedade e quantidade de animais.
 - b) Para o narrador, “o garoto precisa acreditar no sítio, como outras pessoas precisam acreditar no céu”. Por que, para o menino, o sítio é uma espécie de céu?
3. Na crônica lida, o narrador, além de relatar fatos, também expressa opiniões.
 - a) De quem é a opinião sobre a inexistência de animais na cidade do Rio de Janeiro? Das pessoas em geral e também do narrador.
 - b) O menino também tem essa opinião? Por quê?
 - c) No penúltimo parágrafo, que trecho expressa, nas palavras do narrador, o sentimento de frustração do menino por não conviver com animais? O trecho “e ele novamente de mãos e alma vazias”.
4. O narrador se empenha em mostrar a maneira como o garoto vê o mundo.
 - a) Que conhecimento o menino tem sobre marcas de automóvel? E sobre raças de cachorros? Ele não distingue marcas de automóvel, mas sabe reconhecer muito bem as diferentes raças de cachorros, como, por exemplo, mastiff, boxer e doberman.
 - b) Por intermédio da mãe, o menino tem contato com a língua inglesa. Na sua opinião, por que ele confunde *knife* (faca) e *fork* (garfo), mas sabe diferenciar o significado das palavras *seal* (foca) e *walrus* (morsa)?
 - c) O menino se refere às pessoas como “o dono do *Malhado*”, “a dona do *Lord*”, etc. O que isso revela sobre os interesses dele? Revela que ele tem grande interesse por animais.

2b. Porque a noção de céu envolve a ideia de um lugar pleno de felicidade, harmonia, enfim, de paraíso. Assim, o sítio, para o garoto, é considerado um paraíso, um lugar onde ele poderia conviver com a bicharada toda.

Quem é Paulo Mendes Campos?

Poeta, cronista, tradutor e jornalista, Paulo Mendes Campos (1922-1991) nasceu em Belo Horizonte, MG. Iniciou estudos em Odontologia, Direito, Veterinária, mas não os completou. Ainda muito jovem, ingressou na vida literária em Belo Horizonte, como integrante da geração mineira a que pertencem autores como Fernando Sabino e Murilo Rubião. Mudando-se para o Rio de Janeiro, passou a colaborar nos principais jornais cariocas e, ao lado de Fernando Sabino e Rubem Braga, foi um dos responsáveis pelo grande prestígio que a crônica ganhou no Brasil nos anos 1950-60. Suas crônicas valorizam a interioridade, a memória, o sonho e a reflexão.

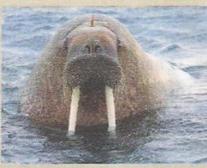


Luigi Kovanny/Abri/ Comunicações S/A

3b. Não, porque, motivado pela grande vontade de conviver com animais, ele os descobre nos lugares mais inesperados. Por exemplo, ele descobre um gato ou um cachorro na casa de alguém; um pinto em uma rua de Copacabana, ou um siriri vivo na Barra da Tijuca.

Qual é a diferença entre foca e morsa?

As focas e as morsas são mamíferos marinhos, vivem em colônias com dezenas de indivíduos e são excelentes nadadoras. Apesar de parecidos, esses animais têm, porém, várias diferenças. As morsas apresentam dentes enormes projetados para baixo e vivem em várias regiões do Círculo Polar Ártico — portanto, não são encontradas no Brasil. As focas não têm orelhas, e há nelas um orifício atrás dos olhos que se conecta com o ouvido. Formam um numeroso grupo de mamíferos aquáticos, e a espécie mais comum e mais abundante é encontrada principalmente na região do Ártico.



Mindful Pictures/Alamy/ Imagens/Contrasto

4b. Provavelmente porque as palavras que designam animais, embora sejam pouco comuns no dia a dia, lhe chamam mais a atenção do que as que são nome de objetos que, embora comuns, não são foco do seu interesse.

78

Fonte: Livro didático Português Linguagens, 6º ano, Cereja e Cochar (2015, p.78).

Na unidade 2, os autores apresentam, no estudo do texto, questões de interpretação de texto com respostas explícitas e implícitas no texto. Apresentam questões onde os alunos podem levantar hipóteses e dá opinião sobre o texto.

O texto da figura 3, intitulado de “O fazendeiro da cidade- menino da cidade”, de Paulo Mendes Campos, **na categoria Antes da Leitura**, inicia-se com três questões que dão pistas sobre o tema do texto que possibilitam ao estudante fazer previsões sobre o texto, podendo também estimular o conhecimento prévio dos alunos, porém, não apresenta as estratégias que professor possa trabalhar o objetivo do texto. Segundo Solé (2018), fazer com que o aluno entenda qual é o objetivo da leitura do texto, facilita sua compreensão.

Na categoria Durante a Leitura, Cereja e Cochar (2015) não propõem estratégias de leitura, apenas na seção “Leitura expressiva do texto”, os autores sugerem uma leitura compartilhada na qual os aprendizes retomam o texto e participam como personagens. O texto não apresenta nenhuma proposta que instrua o professor a trabalhar com estratégias de leitura independente, em que o estudante tem condições de avaliar sua compreensão. Solé (1998) entende que:

As estratégias de leitura são como processos de construção conjunta, nos quais se estabelece uma prática guiada através da qual o professor proporciona aos alunos os ‘andaimes’ necessários que possam dominar progressivamente essas estratégias e utilizá-las depois da retirada das ajudas iniciais (SOLÉ, 1998, p.76).

A partir da citação acima, é visível a necessidade do professor, no ensino de leitura, tr instruções com estratégias que favoreçam o desenvolvimento da competência leitora dos aprendizes e sua consciência metacognitiva.

Na categoria Depois da Leitura, os autores não apresentam estratégias de leitura para que o professor trabalhe o resumo e a formulação de perguntas para avaliação da compreensão dos alunos. Após o texto, Cereja e Cochar (2015) apresentam uma atividade de interpretação de texto composta de questões que exigem apenas respostas explícitas no texto. As seções intituladas como “A linguagem do texto” e “Cruzando linguagens” continuam explorando o texto “O fazendeiro da cidade - menino da cidade”, seguindo o mesmo padrão de perguntas e respostas. As questões apresentadas no estudo do texto não permitem que o aprendiz reflita sobre o texto para desenvolver sua consciência metacognitiva e chegue à compreensão leitora.

Figura 5 - Unidade 3- Capítulo 1- Texto- No frescor da inocência – Banhos de mar, Clarice Lispector.

CAPÍTULO

1

No frescor da inocência

Para muitos, a infância é a fase mais bonita da vida. Nela, geralmente fazemos as primeiras descobertas com o prazer de quem acaba de chegar ao mundo. Até que ponto o que somos hoje ou o que seremos no futuro está relacionado com o que vivemos no passado?

Banhos de mar

Meu pai acreditava que todos os anos se devia fazer uma cura de banhos de mar. E nunca fui tão feliz quanto naquelas temporadas de banhos em Olinda, Recife.

Meu pai também acreditava que o banho de mar salutar era o tomado antes do sol nascer. Como explicar o que eu sentia de presente inaudito em sair de casa de madrugada e pegar o bonde vazio que nos levaria para Olinda ainda na escuridão?

De noite eu ia dormir, mas o coração se mantinha acordado, em expectativa. E de puro alvoroço, eu acordava às quatro e pouco da madrugada e despertava o resto da família. Vestíamos depressa e saíamos em jejum. Porque meu pai acreditava que assim devia ser: em jejum.

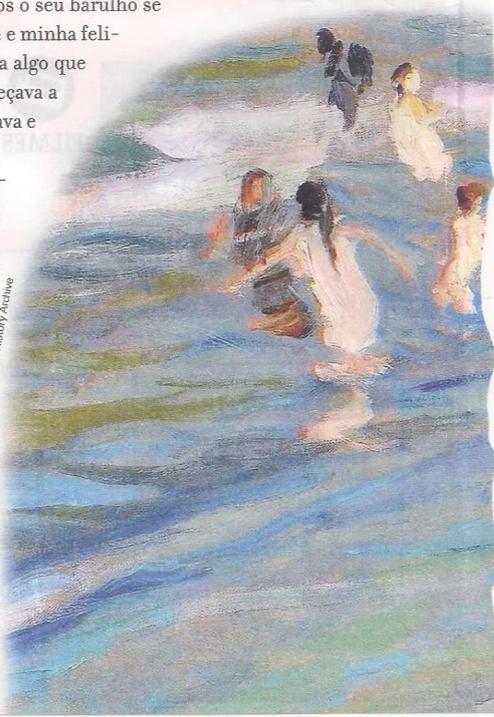
Saíamos para uma rua toda escura, recebendo a brisa da pré-madrugada. E esperávamos o bonde. Até que lá de longe ouvíamos o seu barulho se aproximando. Eu me sentava bem na ponta do banco: e minha felicidade começava. Atravessar a cidade escura me dava algo que jamais tive de novo. No bonde mesmo o tempo começava a clarear e uma luz trêmula de sol escondido nos banhava e banhava o mundo.

Eu olhava tudo: as poucas pessoas na rua, a passagem pelo campo com os bichos-de-pé: "Olhe um porco de verdade!" gritei uma vez, e a frase de deslumbramento ficou sendo uma das brincadeiras de minha família, que de vez em quando me dizia rindo: "Olhe um porco de verdade".

Passávamos por cavalos belos que esperavam de pé pelo amanhecer.

Eu não sei da infância alheia. Mas essa viagem diária me tornava uma criança completa de alegria. E me serviu como promessa de felicidade para o futuro. Minha capacidade de ser feliz se revelava. Eu me agarrava, dentro de uma infância muito infeliz, a essa ilha encantada que era a viagem diária.

140



Fonte: Livro didático Português Linguagens, 6º ano, Cereja e Cochar (2015, p.140, 141).

O texto “No frescor da inocência”, de Clarice Lispector, os autores apresentam um questionamento sobre momentos da infância que traz pistas sobre o tema do texto. Cereja e Cochar (2015) não apresentam estratégias para que o professor trabalhe a leitura de forma sequenciada, para que o aluno compreenda o texto de forma real e significativa.

Figura 6 - Unidade 3- Capítulo 1- Estudo do texto- No frescor da inocência- Banhos de mar

Estudo do texto

COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO

1. O texto relata uma recordação feliz da narradora: os passeios que, na infância, fazia com a família às praias de Olinda, cidade situada na região metropolitana de Recife.

a) Por que a família costumava ir àquelas praias? Porque o pai acreditava que todos os anos se devia fazer uma cura de banhos de mar.

b) O passeio, como um todo, envolvia alguns costumes cultivados pelo pai. Quais eram esses costumes quanto ao banho de mar? Tomar o banho de mar antes de o sol nascer e em jejum. Não tomar banho em água doce logo depois do banho de mar para que a ação da água salgada ocorresse na pele por algumas horas.

2. A narradora, na companhia de sua família, saía de casa para pegar o bonde ainda de madrugada.

a) Como ela se sentia na véspera do passeio e nos momentos que antecediam a saída de casa? Na véspera, ela se sentia ansiosa, com o coração acordado, em expectativa. Acordava alvoroçada às quatro e pouco da madrugada e despertava o resto da família.

b) Ao relatar a viagem que fazia para Olinda, a narradora diz: "Atravessar a cidade escura me dava algo que jamais tive de novo". Por que, na sua opinião, atravessar a cidade escura era algo tão marcante para a menina? Provavelmente porque, para uma criança, atravessar a cidade ainda no escuro era uma aventura que despertava diversas sensações, talvez de medo, mistério, curiosidade. Diferentemente, para o adulto, essa experiência já não causava o mesmo impacto.

3. A narradora descreve as emoções que a viagem às praias de Olinda com a família lhe despertava.

a) Por que ela considera essa viagem como uma "ilha encantada" em sua infância?

b) O que essa viagem revelava para a menina quanto ao seu presente? E o que representava quanto ao seu futuro? A viagem revelava à menina a sua capacidade de ser feliz e, assim, representava uma promessa de felicidade no futuro.

3a. Porque, quando criança, ela vivia imersa em uma infância muito feliz. Essa viagem lhe surgia, então, como uma felicidade isolada, um fato único e mágico que contrastava com seu cotidiano infeliz e, por isso, associado à vivência em uma ilha encantada.

142

4. A família chegava à praia e se dirigia às cabines para, a seguir, tomar o banho de mar.

a) Ao mudar de roupa na cabine, a menina sentia-se transformada. Que imagem a narradora utiliza para representar essa transformação?

b) O mar de Olinda era fascinante para a menina. Que características desse lugar despertavam tal sentimento? 4a. A imagem de seu corpo desabrochando ao sair da cabine. Professor: Pode-se ampliar a reflexão: a cabine pode ser vista como um casulo, um abrigo por meio do qual o corpo da menina se metamorfoseava.

5. A narradora descreve suas sensações ao tomar o banho de mar.

a) Entre os cinco sentidos humanos (a visão, o olfato, a audição, o tato e o paladar), qual ou quais ela experimentava ao entrar no mar? Justifique sua resposta com elementos do texto.

b) Durante o banho de mar, a menina mergulhava as mãos em concha e trazia um pouco do mar à boca. Levante hipóteses: Por que depois, adulta, ela repetia essa ação de mergulhar as mãos em concha nas águas para trazer um pouco do mar para si? Professor: Sugierimos abrir a discussão com a classe, pois pode haver mais de uma resposta. Sugestão: Por meio desse gesto ela procurava se conectar àquela sensação de felicidade que experimentara quando criança durante os banhos de mar em Olinda.

c) Na sua opinião, por que a menina queria se unir ao mar? Professor: Sugierimos abrir a discussão com a classe, pois pode haver mais de uma resposta. Sugestão: O mar dava à menina a sensação de ingressar no universo do ilimitado, provocava nela a impressão de uma felicidade que nunca terminaria. Tais sensações se opunham aos limites que faziam parte de uma infância infeliz, e, assim, justificavam o desejo dela de se unir ao mar.

6. Com os corpos impregnados de sal, a família retornava a Recife, e a menina ficava à espera de nova "ventura e aventura".

a) Que atitudes da menina expressam seu desejo de se manter ligada ao mar de Olinda? 4b. O mar de Olinda era perigoso, tinha ondas muito fortes e havia formação de buracos profundos, era muito salgado e lodado, características que inspiravam medo, aventura e mistério. Além disso, como o banho era tomado com o sol se levantando no horizonte, o clima de magia, e, portanto, de fascínio da menina pelo mar, se ampliava.

Ela lançava o braço para sentir o sabor do sal e do sol na pele. Além disso, não gostava de tomar banho de água doce, pois esse banho lhe fazia sentir-se desligada do mar.

b) Por que as palavras **ventura** e **aventura** resumem as sensações da narradora durante os banhos de mar? Porque os banhos eram um misto de aventura, resultante da exploração do misterioso e desconhecido mar, e, ao mesmo tempo, de intensa felicidade, isto é, de ventura.

Os banhos de mar e a medicina

Alain Corbin, em um rico estudo da história dos costumes (*O território do vazio*, Cia. das Letras), observa que data de meados do século XVIII a difusão, na Europa, da crença no poder curativo dos banhos de mar. O discurso médico desse período defendia que a água fria do mar e, sobretudo, o contato com suas ondas tinham a capacidade de limpar e proteger o interior do corpo.



The Esplanade, 1911, by Eugène Bataillon, Musée de la Ville de Paris

Crianças no mar (1909), de Joaquin Sorolla y Bastida.

7. Quando uma pessoa relata fatos do passado, é natural que aflorem nela alguns sentimentos.

a) A narradora considera que as palavras do relato que ela faz exprimem a intensidade das emoções que ela viveu na infância? Justifique sua resposta com elementos do texto.

b) Que sentimento principal a narradora vivencia ao fazer seu relato? Não me sugere que as emoções e a intensidade da experiência vivida não cabem nos limites da palavra: "Oh, bom sei que não estou transmitindo o que significavam como vida pura esses banhos de jejum". Bem sei que estou tão emocionada que não consigo escrever".

O sentimento de saudade, suscitado pela lembrança de um momento feliz, especial, vivido na "frescura da inocência" e na companhia da família — algo que não se repete na vida adulta.

8. A autora do texto lido, a escritora Clarice Lispector, viveu em Recife quando menina. Leia o boxe "Quem é Clarice Lispector?" e, depois, responda:

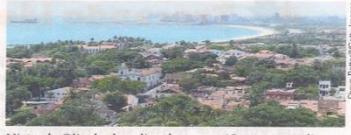
a) A experiência relatada pela narradora no texto pode ter sido vivida, de fato, pela autora, ou trata-se de uma história ficcional? Justifique sua resposta. Pelo fato de Clarice Lispector ter vivido em Recife, o texto provavelmente é autobiográfico e parece constituir um verdadeiro relato das memórias infantis da autora.

b) No texto lido, a narradora, ao fazer seu relato, dá mais destaque às ações das personagens ou às suas próprias impressões e sensações? Justifique sua resposta com dois exemplos do texto. Dá mais destaque às suas próprias impressões e sensações. Sugestões de exemplos: "De noite eu ia dormir, mas o coração se mantinha acordado, em expectativa". "Meu coração batia forte". "O cheio do mar me invadia e me embriagava".

9. O texto lido foi publicado na obra *Pequenas descobertas do mundo*, de Clarice Lispector. Você acha que a experiência relatada nele inclui "pequenas descobertas do mundo" feitas pela autora? Justifique sua resposta.

Sim, pois o episódio dos banhos de mar envolvia vivências intensas experimentadas pela narradora na infância: a contemplação da madrugada nas cidades de Recife e Olinda; o contato íntimo com o mar; a sensação do sal na boca e na pele, etc.

143



Vista de Olinda, localizada na região metropolitana de Recife, Pernambuco.

Shawn Roberts/Getty Images

Na unidade 3, Cereja e Cochar (2015) apresentam questões subjetivas de interpretação do texto que sugerem respostas explícitas e implícitas dos alunos. Nas respostas implícitas no texto, os autores apresentam algumas sugestões para que o professor realize debates em sala sobre essas respostas.

Na figura 5, cujo título é “No frescor da inocência – Banhos de mar”, Para a Categoria **Antes da Leitura** os autores apresentam uma pergunta antes do início do texto que pode ser utilizada como estratégia para estimular o conhecimento prévio do aluno, mas não apresentam sugestões para que o professor trabalhe o objetivo do texto e as previsões que os alunos possam fazer sobre o texto. Para Solé (1998), o ensino de leitura não é só possuir um cabedal de estratégias e técnicas, mas é, antes de tudo, permitir ao professor que ele pense na complexidade que o texto apresenta e, a partir disso, com as estratégias de leitura, oferecer ajuda adequada para que os alunos possam superar os desafios que envolvem as atividades de leitura.

Na categoria Durante a Leitura, os autores não apresentam nenhuma estratégia de leitura para o professor que possamos comparar às estratégias propostas Por Solé (1998). Cereja e Cochar (2015) apresentam apenas na seção “Leitura expressiva do texto”, uma atividade de releitura individual, na qual o estudante lê um parágrafo do texto, fazendo as pausas e entonações necessárias com o objetivo de compreender o texto, que podemos considerar com uma estratégia de leitura, independente, proposta por Solé (1998). Os autores apresentam a estratégia na seção, da seguinte forma:

Releia o texto a partir do 11º parágrafo, em voz alta e procurando fazer as pausas indicadas pelos pontos finais e pelas vírgulas, bem como as suspensões na entoação sugeridas pelo emprego dos dois pontos. Nas frases interrogativas do final do texto, leia-as com ênfase gradativa (CEREJA E COCHAR, 2015, p.144).

Segundo Solé (1998), a leitura em voz alta permite que o aluno assuma progressivamente o controle do seu próprio processo, entendendo que pode utilizar muitos conhecimentos para construir sua compreensão leitora. Porém, essa estratégia poderia ser sugerida pelos autores, no início do capítulo, durante a leitura do texto.

Na categoria Depois da Leitura, Cereja e Cochar (2015) no texto “No frescor da inocência – Banhos de mar” utilizam como estratégias de leitura, a sessão “Estudo do Texto” com questões em que as respostas estão explícitas no texto, como: “Por que a família costumava ir

àquelas praias?”, “Como ela se sentia na véspera do passeio e nos momentos que antecediam a saída de casa?”. As questões apresentadas pelos autores nessa categoria não correspondem às estratégias de leitura propostas por Solé (1998). Apenas na seção “Produção de Texto”, os autores apresentam após o questionário sobre relato pessoal, uma subseção intitulada “Agora é sua vez”. Observamos uma atividade em que o estudante é estimulado a produzir um relato pessoal, baseado no texto lido com algumas instruções de uma sequência didática de Dolz e Schneuwly (2004), como: planejamento do texto e revisão e reescrita.

Figura 7 – Unidade 4- Capítulo 1- Texto- Asas da liberdade? Tuim criado no dedo, Rubem Braga.

CAPÍTULO

1

Asas da liberdade?

Nosso amor pelos animais costuma ser grande e, às vezes, não sabemos como expressar nosso sentimento sem interferir demais na vida deles. Será possível o ser humano conviver com os animais sem prejudicá-los?

Tuim criado no dedo

João-de-barro é um bicho bobo que ninguém pega, embora goste de ficar perto da gente. mas de dentro daquela casa de João-de-barro vinha uma espécie de choro, um chorinho fazendo tuim, tuim, tuim...

A casa estava num galho alto, mas um menino subiu até perto, depois com uma vara de bambu conseguiu tirar a casa sem quebrar e veio baixando até o outro menino apanhar. Dentro, naquele quartinho que fica bem escondido depois do corredor de entrada para o vento não incomodar, havia três filhotes, não de João-de-barro, mas de tuim.

De todos esses periquitinhos que tem no Brasil, tuim é capaz de ser menor. Tem bico redondo, rabo curto e é todo verde. mas o macho tem umas penas azuis para enfeitar. Três filhotes, um mais feio que o outro, ainda sem penas, os três chorando. O menino levou-os para casa, inventou comidinhas para eles, um morreu, outro morreu, ficou um.

Em geral a gente cria em casa é casal de tuim, especialmente para se apreciar o namorinho deles. Mas aquele tuim macho foi criado sozinho e, como se diz na roça, criado no dedo. Passava o dia solto, esvoaçando em volta da casa da fazenda, comendo sementinhas de imbaúba. Se aparecia uma visita fazia-se aquela demonstração: era o menino chegar na varanda e gritar para o arvoredo: tuim, tuim, tuim! Às vezes demorava, então a visita achava que aquilo era brincadeira do menino, de repente surgia a ave, vinha certinho pousar no dedo do garoto.

Mas o pai disse: "Menino, você está criando muito amor a esse bicho, quero avisar: tuim é acostumado a viver em bando. Esse bichinho se acostuma assim, toda tarde vem procurar sua gaiola para dormir, mas no dia que passar pela fazenda um bando de tuims, adeus. Ou você prende o tuim ou ele vai embora com os outros, mesmo ele estando preso e ouvindo o bando passar, está arriscado ele morrer de tristeza."

E o menino vivia de ouvido no ar, com medo de ouvir bando de tuim.

Foi de manhã, ele estava catando minhoca para pescar, quando viu o bando chegar, não tinha engano: era tuim, tuim, tuim... Todos desceram ali mesmo em mangueiras, mamonas e num bambuzal.



Fonte: Livro didático Português Linguagens, 6º ano, Cereja e Cochar (2015, p.202-203).

O texto da unidade 4, “Asas da Liberdade”, inicia-se com um questionamento sobre animais. Esse questionamento permite que o leitor levante hipóteses sobre o tema do texto. Os autores não apresentam sugestões com estratégias para o trabalho com leitura. Quando a leitura acontece de forma sequenciada, ela permite que o aluno entenda todo o processo percorrido e chegue à compreensão leitora.

Figura 8- Unidade 4- Capítulo 1- Estudo do texto- Asas da liberdade? Tuim criado no dedo

Estudo do texto

COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO

1. Passando férias na fazenda da família, o menino encontra três filhotes de tuim e os leva para casa.
 - a) Onde esses filhotes estavam?
Estavam dentro de uma casa de João-de-Barro, em um galho alto de uma árvore.
 - b) Como eram os três filhotes?
Eram muito novos, ainda não tinham penas e, por isso, eram feios.
 - c) Na sua opinião, por que dois dos filhotes morreram?
Talvez porque eram mais fracos e, por isso, a saúde deles ficou prejudicada com o fato de terem sido retirados de seu ambiente natural e alimentados com as "comidinhas" inventadas pelo menino.
2. O filhote de tuim que sobreviveu foi criado de um modo incomum. O narrador diz: "aquele tuim macho foi criado sozinho e, como se diz na roça, criado no dedo". No contexto, o que significa um pássaro ser "criado no dedo"?
Significa ser criado solto, fora de gaiola, mas ensinado a atender a chamados. No caso do tuim da história, quando o menino o chamava, ele vinha de onde estava e pousava em seu dedo.
3. O pai adverte o menino de que um dia o tuim poderia ir embora para sempre com um bando de tuims que passasse pela fazenda.
 - a) Que conselho o pai deu ao menino para impedir que tal fato acontecesse?
Prender o tuim na gaiola.
 - b) O menino acatou o conselho do pai? Que fatos do texto comprovam sua resposta?
 - c) Em sua opinião, o que levou o menino a não acatar o conselho do pai?
Professor. Sugerimos abrir discussão com a classe, pois pode haver mais de uma resposta. Sugestão: O menino temia que seu tuim, preso na gaiola, morresse de tristeza ao ouvir o bando passar. Ou: O menino gostava de chamar o pássaro e vê-lo pousando em seu dedo.
4. Acabam as férias e, quando a família volta para São Paulo, o menino leva o tuim com ele para a cidade.
 - a) Antes da volta para a cidade, qual nova advertência o pai fez ao menino?
A de que a ave não podia ficar solta na cidade, pois era um bicho da roça e, por isso, podia se perder.
 - b) Amedrontado pela advertência do pai, que cuidados para proteger o tuim o menino começou a ter?
O menino começou a deixar o tuim solto dentro de casa, com as janelas fechadas para ele não fugir. Como a mãe e a irmã não aprovaram esse procedimento, por causa da sujeira que o pássaro fazia, ele resolveu deixar o tuim solto no quintal, ficando por perto para chamá-lo de volta.
5. Um dia o tuim voa e não volta mais.
 - a) Na procura pelo pássaro, que estratégia o menino utilizou para tentar descobrir onde ele estava?
O menino foi ao armazém do "seu" Perrota e perguntou se haviam vendido alguma gaiola naquele dia, imaginando que o comprador da gaiola estaria com seu tuim.
 - b) Quando propôs a compra do tuim, que argumento o homem que prendera o pássaro utilizou para tentar convencer o menino a vendê-lo?
O homem utilizou o argumento de que seu filho gostara muito do tuim e ficaria desapontado quando, voltando da escola, não o encontrasse mais em casa.
 - c) Como o menino convenceu o homem a devolver-lhe o tuim?
Ele disse que o tuim era dele e que ele próprio o havia criado.
6. Para manter o tuim solto no quintal e eliminar o risco de que ele fugisse novamente, o menino tomou uma decisão.
 - a) Qual foi essa decisão?
Cortar as asinhas do tuim.
 - b) Qual foi a consequência do que o menino fez?
A morte do tuim, comido por um gato. Com as asas cortadas, o pássaro não pôde voar e não conseguiu escapar da boca de um gato ruivo.
7. O título do texto é "Tuim criado no dedo". Para você, o fato de o tuim ter sido criado "no dedo" garantiu bem-estar ao pássaro ou proporcionou alegria ao menino? Resposta pessoal.
8. O texto lido é uma crônica. A crônica é um gênero textual que, com base em um fato do cotidiano, faz uma crítica ou provoca no leitor uma reflexão sobre o mundo em que vivemos. Na sua opinião, o texto de Rubem Braga provoca reflexões? Justifique sua resposta.
Sim; o texto de Rubem Braga nos leva a refletir sobre a relação entre os seres humanos e os animais; sobre a condição de vida dos animais que convivem com pessoas; sobre até que ponto o ser humano tem o direito de interferir no modo de viver de bichos que sobrevivem em liberdade, em contato com a natureza.

Quem é Rubem Braga?

O jornalista e escritor Rubem Braga (1913-1990) nasceu em Cachoeiro de Itapemirim, no Espírito Santo. Formou-se em Direito em Belo Horizonte, mas nunca advogou. Ainda estudante, iniciou-se no jornalismo, assinando uma crônica diária no *Diário da Tarde*, jornal da capital mineira. Trabalhou como cronista, comentarista político e repórter em diversos jornais, revistas e emissoras de rádio de Belo Horizonte, Recife, São Paulo, Porto Alegre e Rio de Janeiro.

O escritor inovou a crônica brasileira, sendo um dos responsáveis pelo florescimento do gênero no país. Sua prosa, elaborada com precisão e simplicidade, comunica uma visão essencialmente lírica e reveladora de acontecimentos triviais da vida.



Alexandra Sasaki/Veja/Conteúdo Expresso

204

Fonte: Livro didático Português Linguagens, 6º ano, 2015, p.204.

Na unidade 4, os autores apresentam questões de interpretações em que a maioria das respostas estão explícitas no texto. Observamos três questões que permitem respostas implícitas, em que os alunos expõem suas opiniões, e assim, o professor pode avaliar o nível de compreensão dos estudantes.

Na figura 7, no texto “Asas da liberdade? Tuim criado no dedo”, Cereja e Cochar (2015), para **Antes da Leitura**, iniciam o texto com um questionamento sobre os animais que pode ser utilizado pelo professor como estratégia para estimular o conhecimento prévio dos estudantes e previsões sobre o texto. Porém, não apresentam estratégias de leitura que permita ao professor trabalhar o objetivo da leitura. Segundo Solé:

Para encontrar sentido na leitura, o aluno tem que saber o que deve fazer- conhecer os objetivos que se pretende que alcance com a sua atuação, sentir que é capaz de fazê-lo, pensar que pode fazê-lo, que tem os recursos necessários e a possibilidade de pedir e receber a ajuda precisa e achar interessante o que se propõe que faça (SOLÉ, 1998, p. 91).

Diante da afirmação de Solé (1998), entendemos a importância do uso das estratégias de leitura como: conhecimento prévio, perguntas iniciais sobre o texto e o objetivo da leitura antes da leitura, pois a motivação permite que o aprendiz desperte o interesse pela leitura e, assim, desenvolva sua consciência metacognitiva e sua compreensão leitora.

Na categoria Durante a Leitura, os autores do livro didático não propõem estratégias de leitura como: o processo da leitura, leitura compartilhada, leitura independente e perguntas sobre o texto para a solução de problemas de interpretação nesse momento da atividade. O trabalho durante a leitura fica a critério do professor. Para Solé (1998), a utilização de estratégias durante a leitura permite uma construção da interpretação do texto, bem como, permite resolver os problemas que surgem no decorrer da atividade.

Na categoria Depois da Leitura, os autores do livro didático analisado, propõem as mesmas atividades para depois da leitura, analisadas nos textos anteriores. Na seção Interpretação de texto, observamos questões com respostas que estão explícitas no texto, por exemplo: “Onde esses filhotes estavam?”, “Como o menino convenceu o homem a devolver-lhe o tuim?”. Essas atividades não possibilitam que os alunos reflitam sobre a ideia principal do texto. Nas seções linguagem do texto e trocando ideias, propõem apenas atividades de questões e respostas como: “No texto lido, o menino retira os filhotes de seu ambiente natural para criá-

los como animais de estimação. Você concorda com essa atitude? por quê?”, não contemplando as estratégias propostas por Solé (1998), o resumo, a ideia principal do texto e a formulação de perguntas para a avaliação da compreensão; objeto de estudo desta análise.

Nesta análise, o objetivo principal foi analisar como as estratégias de leitura são apresentadas nas atividades de leitura. Ao concluirmos a análise, chegamos às seguintes conclusões: Constatamos que o trabalho com as estratégias de leitura não acontece como propõe o manual do professor, um ensino de leitura com estratégias de leitura, baseado nos descritores da prova Brasil, pois, diante dos cinco descritores para os procedimentos de leitura proposto pelo manual do livro didático, percebemos, na maioria das atividades, o D1(Descritor 1) – Localizar informações explícitas no texto.

Fazendo uma análise comparativa dos descritores da Prova Brasil com as Estratégias de leitura propostas por Solé (1998) temos:

Quadro 2: Quadro comparativo- Descritores Prova Brasil /Estratégias de Leitura - Isabel Solé (1998)

DESCRITORES PROVA BRASIL	ESTRATÉGIAS DE LEITURA
D1- Localizar informações explícitas no texto;	Categoria Antes da leitura- objetivo da leitura; conhecimento prévio; previsões sobre o texto; perguntas sobre o texto.
D3- Inferir o sentido de uma palavra ou expressão;	Categoria Durante a Leitura - processo de leitura; leitura compartilhada; leitura independente; solução de problemas de compreensão.
D4- Inferir uma informação implícita em um texto;	
D6- Identificar o tema do texto;	Categoria Depois da Leitura – Ideia principal do texto; resumo; perguntas e respostas sobre o texto para a avaliação da compreensão.
D14-Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.	

Fonte: Baseado em Cereja e Cochar (2015, p.294) e Solé (1998)

A partir do quadro comparativo, acima, observamos que os descritores da Prova Brasil e as estratégias de leitura propostas por Solé (1998) se assemelham, mas não se estabelecem

verdadeiramente, pois possuem o mesmo objetivo, seguindo uma sequência para desenvolver a consciência metacognitiva do aluno e sua compreensão leitora.

O livro didático Português Linguagens (2015), afirma no manual do professor que o trabalho com leitura está baseado em estratégias de leitura, nos descritores da Prova Brasil e na análise das atividades, mas constatamos que a utilização dessas estratégias propostas pelos autores não acontece de forma eficaz, pois não existe uma sequência na utilização dessas estratégias, no momento da leitura do texto para que o professor trabalhe com a leitura desenvolvendo a compreensão leitora do aluno.

O livro didático também propõe no manual do professor um trabalho com leitura a partir dos gêneros textuais, porém os textos analisados não exploram que tipo de gênero está sendo trabalhado naquela leitura. Por exemplo, no texto da figura 1-“Era uma vez- As três penas”, os autores não oferecem sugestões para o professor trabalhe para com o aprendiz a que gênero textual o texto se refere. Para Marcuschi (2006), é essencial a necessidade de se compreender os gêneros textuais como algo dinâmico e fluido, e não como algo classificatório. Os gêneros devem ser compreendidos como atividades sociais, ou seja, como atividades que estão presentes no cotidiano dos indivíduos.

Percebemos que os autores se preocuparam em todas as sessões do livro didático com um trabalho mais voltado para atividades compostas de perguntas com respostas que estão explícitas no texto. Essas atividades não permite que o aluno reflita sobre a ideia central do texto; o que acaba se tornando para os alunos atividades monótonas, que não despertam sua curiosidade para que eles possam se motivar e despertar um maior interesse pela leitura e, conseqüentemente, desenvolva sua capacidade leitora e sua consciência metacognitiva.

À luz das considerações feitas nessa análise, é válido ressaltar que é necessário que o livro didático trabalhe com as estratégias de leitura de forma organizada, etapa por etapa, para que o estudante entenda todo o processo de aprendizagem de leitura e, assim, desenvolva sua competência leitora.

É de grande relevância refletir sobre o material didático, pois sabemos que, de certa forma, a sua utilização influencia na qualidade do ensino. Segundo Val e Marcuschi (2008), no

contexto atual, o livro didático ocupa um lugar de destaque na definição das Políticas Públicas da Educação, bem como integra a cultura escolar brasileira. Sendo assim, esse recurso pedagógico tem uma função de destaque, seja na definição da proposta pedagógica da escola, seja como material de apoio nas atividades de ensino- aprendizagem. Porém, o livro didático, muitas vezes, é adotado pelo professor como o seu principal recurso tornando-se seu guia de trabalho. Essa situação acontece com frequência, pois em algumas situações o professor tem uma carga-horária intensa e não dispõe de tempo para criar o seu material e em outras situações por não ser capacitado para desenvolvê-lo.

Mas, é importante salientar que o livro didático vem, ao longo do tempo passando por inovações com o objetivo de atender as novas exigências de um ensino inovador voltado para o texto e nós, enquanto educadores, temos que estar sempre envolvidos na avaliação desse material pedagógico, intervindo para que possamos oferecer aos alunos um ensino que atenda a realidade em que estão inseridos e, assim, tenham um aprendizado real e significativo.

Com o intuito de complementar a análise feita, intervindo nas atividades de leitura do Livro didático *Português Linguagens* e melhorar o ensino de leitura no 6º ano do Ensino Fundamental II, propomos no capítulo IV, atividades complementares que integram as estratégias de leitura propostas por Solé(1998) com questões subjetivas, contextualizadas que possibilitam ao aprendiz a ativação de conhecimentos prévios, inferências, elaboração de hipóteses, bem como a avaliação e questionamentos sobre a compreensão, pois essas estratégias contribuem para a formação de um leitor autônomo, capaz de pensar sobre sua compreensão e construir sua consciência metacognitiva.

SEÇÃO V

4 – PROPOSTAS DE ATIVIDADES E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1- As Estratégias de Leitura de Solé como Proposta para o Ensino de Leitura

No ensino-aprendizagem de Leitura, as estratégias permitem um aprendizado sequenciado. Sendo a sequência didática um conjunto de atividades escolares, de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY 2004, p. 97), sugerimos um trabalho com leitura através da sequência didática baseada em estratégias de leitura propostas por Solé (1998).

Para Solé (1998), o uso de estratégias no ensino de leitura permite o autocontrole do processo de aprendizagem, pois, nesse processo, surge um objetivo, a consciência de que este objetivo existe e a avaliação e a supervisão do próprio comportamento em função dos objetivos que o guia.

Na categoria de estratégias de leitura “PARA DEPOIS DA LEITURA”, Solé (1998) propõe o uso do resumo como um recurso para identificação do tema do texto, porém nas atividades elaboradas para complementar o ensino de leitura no livro didático, propomos o uso da retextualização por ser uma estratégia capaz de estimular a cognição dos alunos e, conseqüentemente, sua consciência metacognitiva.

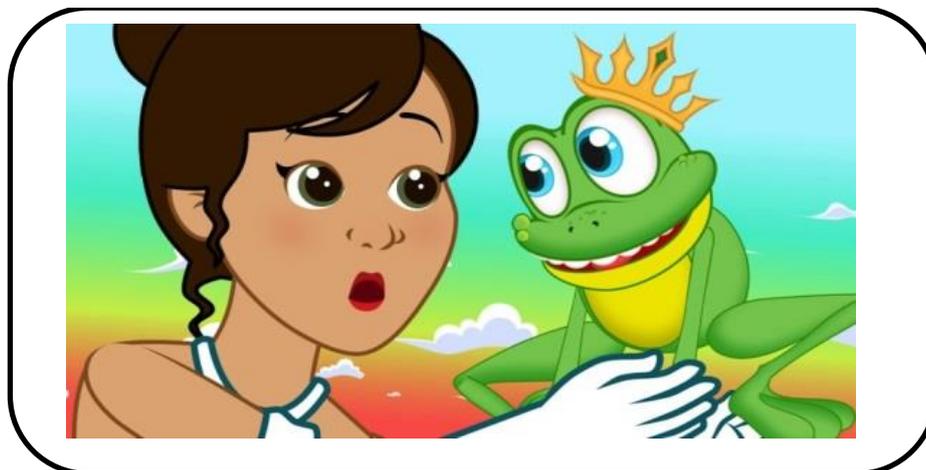
Dell’Isola (2007 apud DIKSON, 2018) define retextualização como um processo de transformação de uma modalidade textual para outra, ou seja, uma reescrita de um texto para outro, processo esse que envolve operações que enfatizam o funcionamento social da linguagem.

Dikson (2018) afirma que no trabalho com retextualização escrita-escrita, o processo envolve a compreensão e os níveis linguísticos – textuais-discursivos – interligados pelos processos cognitivos.

A compreensão está diretamente ligada às atividades cognitivas que culminam em ações como interpretação, inferências e níveis de complexidade. Os aspectos linguísticos-textuais-discursivos são atividades cognitivas representadas pelas questões de topicalidade, ou seja, “um princípio organizador do discurso” (LINS, 2008, p. 16) voltadas à reformulação, eliminação, acréscimo, substituição, reordenação tópica, adaptação enunciativa e adequação gênero-textual-discursiva.

Dell’ Isola (2007, apud VENTURIM, LINS, 2013) afirma que no processo de retextualização ocorrem operações que envolvem o funcionamento social da linguagem. Sendo os gêneros textuais fenômenos históricos, relacionados a aspectos culturais, a autora destaca que o processo de retextualização não deve ser visto como uma tarefa artificial, mas como um fato cotidiano que pode ocorrer de várias formas. Assim, para se realizar a retextualização, é importante levar em consideração as condições de produção, de circulação e de recepção do texto.

Portanto, a partir da análise realizada nas atividades de leitura do livro didático *Português Linguagens*, propomos atividades através de uma sequência didática baseada em estratégias de leitura de Solé (1998) com o acréscimo da estratégia de retextualização, com o objetivo de desenvolver a consciência metacognitiva e sua competência leitora.

Unidade1: capítulo1- Texto: Era uma vez - As três penas, Jacob Grimm**PARA ANTES DA LEITURA****Figura 9 - vídeo- conto “O príncipe Sapo”**

Fonte: www.youtube.com/contosmaravilhosos (2018)

Para iniciar a leitura propomos que o professor utilize o vídeo do conto “O príncipe Sapo” como estratégia de motivação. A escolha desse vídeo se deu por se tratar de um conto em desenho animado. Esta etapa é o momento que o professor tem a chance de motivar o aluno para a leitura do texto através do vídeo, pois como a faixa etária de alunos do 6º ano geralmente é de 10 a 13 anos, esses alunos demonstram interesse por vídeos em desenho animado. Para Moran (1996) o vídeo é uma das tecnologias mais utilizadas no cotidiano escolar, pois tem um papel predominante da pessoa com o mundo através de diferentes realidades e faces, expressões de tristeza, alegria, informações e diversidade que permite que o aluno interaja através da imagem e do som. O vídeo conta a história do conto do príncipe que virou sapo através da maldição da bruxa e precisa de um beijo da princesa para que o feitiço se quebre e ele se torne um príncipe novamente.

Após apresentação do vídeo, o professor deve estimular o conhecimento prévio do aluno através de perguntas como:

Quadro 3 - Perguntas para antes da leitura – Unidade 1

- a) Quem já conhece a história do vídeo? (**estratégia- conhecimento prévio**)
- b) Qual gênero textual o vídeo apresenta? (**estratégia- conhecimento prévio**)
- c) Que características o texto apresenta que o define como gênero textual que falamos na pergunta anterior? (**estratégia- objetivo da leitura**)
- d) O que vocês acham dessa história? Vocês gostam do final da história? Por quê? (**estratégia-previsões sobre o texto**)

Fonte: Autora da pesquisa (2019)

Ao realizar o debate sobre o vídeo para estimular o conhecimento prévio do aluno, o professor poderá fazer uma breve explicação sobre o gênero textual “Conto” e o objetivo desse texto que é a compreensão da estrutura de um conto. Após essa explicação, o professor iniciará a leitura da primeira parte do texto “Era uma vez- As três penas-Jacob Grimm”, no livro didático Português Linguagens (2015).

PARA DURANTE A LEITURA

Ao ler o primeiro parágrafo do texto, o professor poderá interromper a leitura e explicar para os alunos a definição de gênero textual, apresentando exemplos de gêneros a partir do cotidiano dos alunos e características do gênero Conto. Após a explicação sobre o gênero textual presente no texto, o professor continua a leitura, partindo para uma leitura compartilhada do texto realizando uma roda de leitura oral. A roda de leitura é uma prática pedagógica que permite a participação do aluno na leitura mediada pelo professor. O professor formará um círculo na sala e todos os alunos participarão da leitura da primeira parte do texto. Para Solé (1998), a leitura compartilhada permite que o aluno formule hipóteses e construa interpretações úteis para sua compreensão e é o momento que professor pode realizar uma avaliação formativa da leitura dos alunos captando as necessidades de compreensão apresentadas.

Após a realização da leitura compartilhada, o aluno já terá conseguido levantar hipóteses sobre o tema principal do texto, o professor poderá questionar os aprendizes sobre previsões do final da história através dos seguintes questionamentos:

Quadro 4 - Perguntas para durante a leitura – Unidade 1

- O que vai acontecer agora no texto?(**Estratégia- processo da leitura**)
- Quem vocês acham que vai ficar com a herança do pai? (**Estratégia-leitura compartilhada**)
- Por que será que nessa história os sapos falavam como os humanos? (**Estratégia-leitura compartilhada**)
- Como vocês acham que a história vai terminar? (**Estratégia-leitura compartilhada**)

Fonte: Autora da pesquisa (2019)

Após a discussão sobre o final da história, o professor poderá pedir que os estudantes leiam a segunda parte do texto, em silêncio, fazendo anotações sobre as previsões feitas anteriormente, recapitulando as ideias iniciais do texto, buscando inferências no texto para que, assim, eles vão construindo a compreensão do texto e compreendendo, tomando consciência sobre o tema do texto, desenvolvendo, assim, a sua competência leitora.

PARA DEPOIS DA LEITURA

Depois da leitura, propomos ao professor a recapitulação do texto com os alunos, pois, segundo Solé (1998), a recapitulação permite que o aluno identifique o essencial do texto, os fatos fundamentais da história. Em seguida, sugerimos para depois da leitura, que o professor proponha aos alunos a retextualização do texto “Era uma vez- as três Penas”. A retextualização, segundo Marchuschi (2004 apud DICKSON, 2018), é uma adaptação de textos de uma modalidade para outra ou até da mesma modalidade adequada a qualquer gênero textual o que permite o envolvimento de várias estratégias.

Para Dickson (2017), a atividade de retextualização permite ao aluno a reflexão e a compreensão do texto-base, ou seja, a retextualização permite que o aluno desenvolva sua

consciência metacognitiva, pois, ele monitora seu processo de compreensão. Se essa atividade for bem elaborada pelo professor, o aluno pode desenvolver habilidades de leituras, fazendo-o refletir sobre sua compreensão leitora. Assim a estratégia de retextualização poderá desenvolver a consciência metacognitiva dos alunos.

Sendo assim, o professor, para a categoria depois da leitura, utilizará as seguintes estratégias.

Quadro 5 - Procedimentos para depois da leitura - Unidade 1

-Discussão sobre retextualização (definição, utilização, finalidade);

-Releitura do texto-base (Era uma vez- As três penas) pelo professor com o objetivo de avaliar a compreensão dos alunos; **(Estratégia- ideia principal)**

-Solicitar dos alunos a retextualização a partir do texto-base. O professor mediará à produção dos alunos, deixando claro que os alunos podem utilizar os elementos necessários na retextualização como a adaptação, a eliminação, o acréscimo, reconstruir o texto, utilizar novos personagens, sem perder a essência do texto-base. No processo de retextualização, o aluno poderá avaliar sua compreensão e sanar possíveis incompreensões do texto-base; **(Estratégia-resumo)**

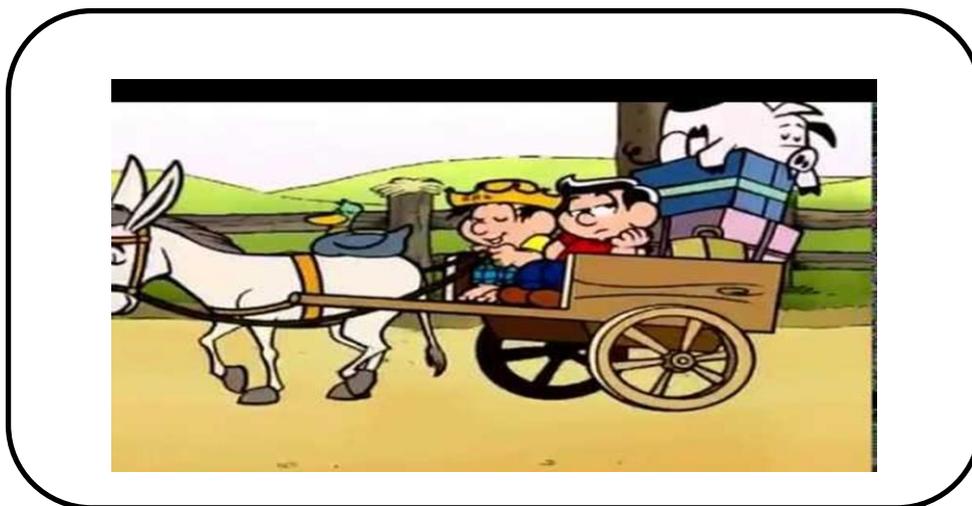
-Finalizar com a apresentação da produção dos alunos em sala. Este é o momento em que o professor pode avaliar se houve o desenvolvimento da consciência metacognitiva e a compreensão leitora dos alunos. (**Estratégia-avaliação**)

Fonte: Autora da pesquisa (2019)

Unidade 2: Capítulo1-Texto- O fazendeiro da cidade- menino da cidade, Paulo Mendes Campos.

PARA ANTES DA LEITURA

Figura 10 - vídeo – Chico Bento em na roça é diferente



Fonte: www.youtube.com/Chicobentoemnarocaediferente(2018)

Antes da leitura, propomos que o professor utilize o vídeo “Chico Bento em na roça é diferente” para a motivação da leitura do texto. O vídeo de Chico Bento foi escolhido por ser um personagem que os alunos dessa faixa etária têm interesse pelas suas histórias. O vídeo conta a história do primo de Chico Bento que vem da cidade passar as férias na fazenda e se surpreende com a vida simples do campo onde todas as refeições são colhidas da fazenda. Mas, no final das férias, ele fica muito feliz com as experiências que ele adquiriu na fazenda. Após o vídeo, o professor poderá explorar os conhecimentos prévios dos alunos, bem como explicar que tipo de gênero textual está presente no texto, através dos seguintes questionamentos:

Quadro 6 - Perguntas para antes da leitura – Unidade 2

- Vocês conhecem Chico Bento? (**estratégia- conhecimento prévio**)
- Ele é um garoto da roça ou da cidade? (**estratégia- conhecimento prévio**)
- Quem já foi passar férias em uma fazenda? (**estratégia- conhecimento prévio**)
- Qual a diferença da vida na cidade para a vida na fazenda? (**estratégia-previsões sobre o texto**)
- Onde podemos encontrar as histórias de Chico Bento? (**estratégia- conhecimento prévio**)
- Podemos considerar as histórias de Chico Bento como um gênero textual? Qual? (**estratégia- objetivo da leitura**)

Fonte: Autora da pesquisa (2019)

Finalizada a discussão sobre o vídeo, o professor poderá explicar que o objetivo do texto é a compreensão sobre a vida no campo. Após essa explicação, o professor pode iniciar a leitura do texto “O fazendeiro da cidade - menino da cidade”, lendo o título do texto e o breve questionamento que o livro didático apresenta após o título.

PARA DURANTE A LEITURA

O professor poderá realizar uma leitura compartilhada da primeira parte do texto, através de uma leitura sequenciada entre meninos e meninas. Na leitura sequenciada, o professor forma uma sequência de alunos e alunas intercalados para o início da leitura. A leitura é iniciada, oralmente, pelo primeiro aprendiz selecionado pelo professor e a cada sinal de ponto no texto, a leitura continua pelo estudante que está na sequência. Ao término da leitura da primeira parte do texto, o professor dará uma pausa para uma discussão com os alunos sobre a primeira parte do texto, cujo objetivo é observar se as previsões feitas pelos aprendizes estão de acordo com o texto, através dos seguintes questionamentos:

Quadro 7 - Perguntas para durante a leitura – Unidade 2

- O menino possui um sítio? **(Estratégia- processo da leitura)**
- De que o menino gostava? **(Estratégia- processo da leitura)**
- A vida de Chico Bento que assistimos no vídeo pode ser comparada com a vida do menino? Por quê? **(Estratégia- leitura compartilhada)**
- Como vocês acham que esta história termina? **(Estratégia- leitura compartilhada)**

Fonte: Autora da pesquisa (2019)

Neste momento, em que o professor interrompe o texto e faz esses questionamentos, ele tem a possibilidade de avaliar o nível de compreensão dos alunos e sanar possíveis incompreensões que possam apresentar. Finalizada a leitura compartilhada, o professor prosseguirá a atividade, pedindo que os alunos continuem a leitura, de forma individual e silenciosa, fazendo anotações e observações que auxiliem na sua compreensão leitora.

PARA DEPOIS DA LEITURA

Ao finalizar a leitura do texto, o professor solicitará a retextualização do texto, produzindo uma história em quadrinhos, a partir do texto-base. O professor fará a recapitulação do gênero quadrinho, que foi explicado no início da atividade com o vídeo de Chico Bento. Em seguida, mediará o processo de produção dos alunos, avaliando o processo de compreensão do texto-base pelos alunos e sanando as dificuldades apresentadas. O processo de construção da história em quadrinho permitirá que o aluno reflita sobre todo o processo, ou seja, monitore sua compreensão, desenvolvendo, assim, sua consciência metacognitiva.

O professor pode pedir que os aprendizes apresentem oralmente as produções e, após a apresentação, façam a exposição das produções no pátio da escola.

Unidade 3- Capítulo 1- Texto- No frescor da inocência – Banhos de mar, Clarice Lispector.

PARA ANTES DA LEITURA

Figura 11 - vídeo o pior machucado da minha vida – Gato Galáctico



Fonte: www.youtube.com/gatogalacticoopiormachucadodaminhavid (2018)

Antes do texto, o professor iniciará com o vídeo “O pior machucado da minha vida” do Gato Galáctico como motivação para a leitura do texto. O vídeo do *youtuber* Gato Galáctico foi escolhido, pois os youtubers chamam a atenção dos alunos dessa faixa etária. No vídeo o gato

galáctico faz um relato dos piores machucados que ele já teve. Após o vídeo o professor poderá estimular o conhecimento prévio dos alunos a partir dos seguintes questionamentos:

Quadro 8 - Perguntas para antes da leitura – Unidade 3

- Quem conhece esse youtuber? (**Estratégia- conhecimento prévio**)
- O que ele está fazendo no vídeo? (**Estratégia- conhecimento prévio**)
- A história que ele conta acontece no presente ou no passado? (**Estratégia-conhecimento prévio**)
- Qual o gênero textual o gato galáctico usa no vídeo? (**Estratégia- previsões sobre o texto**)

Fonte: Autora da pesquisa (2019)

Após o debate sobre o vídeo, o professor fará uma breve explanação sobre gênero textual “Relato Pessoal”, explica sobre o objetivo do texto, que é a compreensão da estrutura de um relato pessoal, e poderá iniciar a leitura do texto, “No frescor da inocência- banhos de mar” do livro didático, Português Linguagens (2015).

PARA DURANTE A LEITURA

Ao ler a primeira parte do texto, o professor poderá pedir que um aluno continue a leitura, fazendo com que todos fiquem atentos e participem da leitura. Nesta leitura, compartilhada, o professor será capaz de realizar a primeira avaliação do desempenho dos aprendizes na leitura.

Após a leitura, da primeira parte do texto, o professor iniciará uma discussão, com os questionamentos abaixo, sobre previsões do final do texto.

Quadro 9 - Procedimentos para durante a leitura – Unidade 3

- Por que o texto recebeu esse título “Banhos de mar”? (**Estratégia-leitura compartilhada**)
- Quem conta a história? (**Estratégia-leitura compartilhada**)
- A história acontece no presente ou no passado? (**Estratégia-leitura compartilhada**)
- Como será que a história termina? (**Estratégia-leitura compartilhada**)

Fonte: Autora da pesquisa (2019)

Finalizada a discussão da primeira parte do texto, o professor pedirá que os alunos continuem a leitura, individualmente, em silêncio, para que eles continuem construindo sua compreensão com a mediação do professor e finalizem a leitura, compreendendo o tema principal do texto.

PARA DEPOIS DA LEITURA

A partir da leitura do texto “No frescor da inocência- banhos de mar”, o professor pedirá que os alunos façam a retextualização produzindo um relato pessoal, pois é o gênero textual nessa leitura. No relato pessoal, o autor pode relatar fatos marcantes de um acontecimento do passado. Esse relato pode ser uma viagem ou algum acontecimento das férias passadas. O professor mediará a produção para que os alunos relatem um fato da sua vida sem perder a essência do texto-base “No frescor da inocência-banhos de mar”. Esse momento da produção servirá para que o professor avalie se os estudantes estão desenvolvendo sua consciência metacognitiva e, conseqüentemente, sua compreensão leitora, pois, o professor mediará todo o processo de construção dos alunos.

Finalizada a retextualização, o professor poderá pedir que os alunos apresentem, em sala, oralmente, os relatos pessoais produzidos. Esse momento servirá de avaliação da compreensão leitora dos alunos.

Unidade 4- Capítulo 1- Texto- Asas da liberdade? Tuim criado no dedo, Rubem Braga.

PARA ANTES DA LEITURA

Figura 12 - vídeo “Chico Bento e os bichos”



Fonte: www.youtube.com/Chicobentoeosbichos (2018)

O professor poderá utilizar o vídeo do Chico Bento, antes de iniciar a leitura como motivação da leitura. Utilizamos o vídeo do Chico Bento, pois é um personagem apreciado pelos alunos da faixa etária do 6º ano. No vídeo, Chico Bento demonstra seu amor pelos animais e nos mostra que eles precisam ser criados em liberdade. Após o vídeo, o professor estimulará o conhecimento prévio dos alunos através dos seguintes questionamentos:

Quadro 10 - Perguntas para antes da leitura – unidade 4

- Chico Bento gosta de animais **(Estratégia- conhecimento prévio)**
- Chico Bento cria os animais presos? **(Estratégia- conhecimento prévio)**
- Como vocês perceberam o sentimento de Chico Bento pelos animais? **(Estratégia- conhecimento prévio)**
- Vocês criam animais em casa? De que forma?**(Estratégia- previsões sobre o texto)**
- Será que os animais que criamos preso em casa são felizes? **?(Estratégia- previsões sobre o texto)**

Fonte: Autora da pesquisa (2019)

Após o debate, para estimular o conhecimento prévio dos alunos e permitir que os alunos façam previsões sobre o texto, o professor poderá fazer uma breve explicação sobre o gênero textual que será explorado nesse capítulo, artigo de opinião, através do texto “Asas da liberdade?” , bem como o objetivo desse texto, que é a conscientização sobre a criação de animais fora do seu habitat. Realizada essa etapa, o professor iniciará a leitura da primeira parte do texto. “Asas da liberdade?”.

PARA DURANTE A LEITURA

O professor continuará a leitura do texto pedindo que os alunos fiquem atentos à leitura, fazendo anotações sobre o que mais chamou a atenção para uma breve discussão. Ao ler uma parte do texto, o professor iniciará uma discussão a partir dos seguintes questionamentos:

Quadro 11 - Perguntas para durante da leitura- Unidade 4

- Do que se trata o texto?(**Estratégia- processo da leitura**)
- O menino encontrou o Tuim na cidade ou na fazenda? (**Estratégia-leitura compartilhada**)
- Que comparações podem fazer do vídeo de Chico Bento como texto “Asas da liberdade?”? (**Estratégia-leitura compartilhada**)
- Vocês acham que o Tuim vai acompanhar o bando? (**Estratégia-leitura compartilhada**)
- Como será o final dessa história? (**Estratégia-leitura compartilhada**)

Fonte: Própria Autora (2018)

Com esse questionamento o professor será capaz de avaliar o nível de compreensão dos alunos, bem como, resolver questões de incompreensões apresentadas. Na sequência o professor poderá pedir que os alunos continuem a leitura em silêncio de forma individual, fazendo anotações, grifando palavras desconhecidas. Essa leitura mediada permite que o aluno, no decorrer da leitura, vá tomando consciência da sua compreensão leitora.

PARA DEPOIS DA LEITURA

Concluída a leitura do texto pelos alunos, o professor pedirá que os alunos realizem a retextualização a partir do texto-base “Asas da Liberdade”. Na retextualização, o professor poderá pedir que os alunos produzam um resumo utilizando uma situação cotidiana vivida por eles em relação aos tratos com animais. Os alunos podem utilizar os elementos da retextualização como o acréscimo de personagens, adaptar uma situação cotidiana, reconstruir o texto utilizando sua opinião em relação à criação de animais presos. O professor pedirá que os alunos leiam as retextualizações em sala, pois a partir dessa leitura o professor avaliará se os alunos desenvolveram sua compreensão leitora.

SEÇÃO VI

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados desta pesquisa nos mostram que o livro didático *Português linguagens - 6º Ano*, de William Cereja e Thereza Cochar (2015) não trabalha adequadamente as atividades de leitura como sugerem no manual do professor. As atividades de leitura contempladas no livro didático não abrangem as necessidades de aprendizagem de leitura dos alunos. Sendo a proposta do livro um trabalho consistente em leitura que se compromete com a formação de leitores competentes, apoiado na teoria dos gêneros textuais, ao analisarmos as atividades de leitura deste livro, constatamos que as atividades não apresentam as estratégias necessárias para que o professor realize um trabalho que desenvolva a consciência metacognitiva e a competência leitora dos alunos, tornando-os um leitor autônomo capaz de se desenvolver em qualquer situação cotidiana.

O livro didático é considerado como um elemento organizador de conteúdos e, por isso, acaba se tornando o principal recurso metodológico na sala de aula. Mesmo diante do avanço tecnológico, o referido livro, ainda, continua sendo o principal instrumento de ensino de muitos professores. Diante da importância que o livro didático tem no processo de ensino-aprendizagem de leitura e escrita, suas atividades de leitura se tornaram objeto de estudo desta pesquisa com o intuito de responder a questionamentos sobre se essas atividades de leitura, propostas pelo livro, contribuem para desenvolver a consciência metacognitiva e a compreensão leitora dos alunos, uma vez que é cada vez maior a quantidade de estudantes que chegam ao 6º ano com pouca ou nenhuma habilidade em leitura, como afirmam os resultados das avaliações externas realizadas nas escolas de Ensino Fundamental II.

As avaliações externas (SAEB e PROVINHA BRASIL) apontam que um grande número de alunos que ingressam no ensino fundamental II apenas codificando textos, ou seja, seu processo cognitivo não foi desenvolvido durante o ensino fundamental I. Por esse motivo, a análise das atividades de leitura do livro didático justificou essa pesquisa, pois buscamos entender se as atividades nele propostas conseguem sanar as deficiências de leitura que os

alunos apresentam. Após a análise, concluímos que as atividades analisadas não apresentam estratégias que desenvolvam a consciência metacognitiva e a compreensão leitora dos alunos.

Para Leffa (1996) a metacognição na leitura aborda a monitoração consciente da compreensão pelo próprio leitor durante a leitura através de estratégias de monitoração e de tomadas de medidas necessárias para se chegar a essa compreensão. Nas atividades analisadas, observamos que o ensino de leitura não oferece estratégias metacognitivas que possibilitem ao aluno monitorar sua compreensão e tomar decisões necessárias para sanar possíveis incompreensões durante a leitura.

A partir da análise, nossa proposta de intervenção foi elaborar atividades de leitura complementares a partir de uma sequência didática com estratégias de leitura propostas por Solé (1998), pois, segundo a autora as estratégias estão intimamente relacionadas à metacognição, ou seja, as estratégias de leitura permitem que o leitor tenha a capacidade de conhecer o próprio conhecimento, de pensar sobre sua atuação e de planejá-la. Essas atividades propostas complementam o livro didático analisado, pois apresenta atividades sequenciadas nas quais o professor é o mediador fazendo com que o aluno interaja com todo o processo de aprendizado, sendo capaz de desenvolver seu processo de compreensão de forma consciente.

As atividades complementares propostas, estão baseadas em três categorias de estratégias de leitura de Solé (1998) que julgamos ser essenciais para o desenvolvimento da consciência metacognitiva dos alunos e sua compreensão leitora, pois todo o processo de aprendizagem acontece de forma sequenciada e mediada pelo professor. Todas as atividades estão sequenciadas nas categorias ANTES DA LEITURA, DURANTE A LEITURA e DEPOIS DA LEITURA, com estratégias que permitem que os aprendizes desenvolvam a compreensão de cada categoria apresentada pelo professor, ou seja, a cada categoria, o estudante pode entender o processo que pelo qual está percorrendo para compreender o texto. Na categoria DEPOIS DA LEITURA, utilizamos a estratégia de retextualização, pois acreditamos que essa estratégia ativa o processo cognitivo do aluno e faz com que ele vá compreendendo o texto de forma consciente. Segundo Dickson (2017), para produzir uma retextualização é necessário que se compreenda o texto-base, sendo assim, a retextualização possibilitará ao professor

avaliar se o aluno desenvolveu ou não sua consciência metacognitiva e, conseqüentemente, sua compreensão leitora.

Acreditamos que o ensino de leitura através de estratégias não é algo novo, porém é um trabalho necessário em sala de aula, pois, com o avanço tecnológico, as informações circulam com uma velocidade que não permite mais que o estudante pense e compreenda. A sala de aula ainda é o espaço que pode tornar o aluno um leitor competente, pois, à medida que o aluno desenvolve sua consciência metacognitiva e sua compreensão leitora, ele consegue se desenvolver melhor em todo contexto escolar e na sua vida cotidiana.

Assim, a pesquisa buscou intervir reflexivamente no contexto do ensino de leitura por meio da análise das atividades de leitura do livro didático, propondo atividades que complementem o livro didático no trabalho com leitura para que os aprendizes possam desenvolver sua compreensão leitora, esperando contribuir para o trabalho com leitura de forma real e significativa, formando leitores competentes e conscientes metacognitivamente.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Língua, Texto e Ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão; rev. trad. Marina Appenzeller. 3ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BATISTA, Antônio A. G. **A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)**. In: ROJO, R. (Org.); BATISTA, A. (Org.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

BATISTA, Antônio A. G, ROJO, Roxane e ZÚÑIGA, Nora Cabrera. Produzindo livros didáticos em tempos de mudança. In: **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania**/ organizadoras: Maria da Graça Costa Val, Beth Marcuschi. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BITTENCOURT, Z. A., CARVALHO, R. S., JUHAS S., SCHWARTZ, S.; **A compreensão Leitora nos Anos Iniciais**- Reflexões e propostas de ensino. Petrópoles, RJ: Editora Vozes 2015.

BAZERMAN, Charles. **Gênero, agência e escrita**. HOFFNAGEL. A. P. (orgs), HOFFNAGEL, J. G. tradução e adaptação. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa** / Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF,1997.

BRAATZ, S., C, MINDAL, C.,B. **Análise da Consciência Metacognitiva das Estratégias de Leitura**: Contribuições à formação docente para o trabalho com a compreensão leitora de textos na Língua Inglesa. XI Congresso Nacional de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2013. Disponível em: <www.Educere.bru.com.br/ANAIS2013pdf> Acesso em: 10/12/2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998 a.

_____. Ministério da Educação. **Guias do Programa Nacional do Livro Didático**. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/formacao/195-secretarias-112877938/sebeducacao-basica-2007048997/12637-guias-do-programa-nacional-do-livrodidatico>>. Acesso em: 10/08/18.

BRITO, Josenildo F. **Análise do Material Didático Elaborado por Três Professoras de Língua Inglesa de Escolas Públicas de Campina Grande**, UFPB,2007. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/ppgl/wp-content/uploads/2012/11/images_Josenildo.pdf>. Acesso em: 05/03/2018.

CEREJA, William R., MAGALHÃES, Thereza C. **Português Linguagens**. São Paulo: Saraiva, 2015.

CHAVES, Jésura L., **Uma Conexão Entre Leitura, Escrita e Consciência Textual**, PUCRS Rio Grande do Sul, 2011. Disponível em: <<http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/2035/1/437337>>. Acesso em: 25/01/2018.

DIKSON, Dennys. Apropriação de Gêneros em Sala de aula: **A Retextualização como recurso pedagógico**. II conedu – Congresso Nacional em Educação. Disponível em: <www.editorarealize.com.br/TRABALHO_EV045_SA15_MD1_SA15_ID3007_2206015>. Acesso em: 30/09/18.

_____. A retextualização escrita- escrita, **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.18, n3, p. 503-529,2018. Disponível em:< www.scielo.br/pdf/rbla/v18n3/1984-6398-rbla-18-03-503.pdf>. Acesso em: 03/10/18.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros Oraís e Escritos na Escola**. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro]. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

_____. Os gêneros escolares – Das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, n. 11, p. 5-16, mai/jun/jul/ago 1999.

DOMIANOVIC, Maria C. **Material Didático**: de um mapa de busca ao tesouro a um artefato de mediação. Material didático: Elaboração e avaliação. 19-32. Cabral, 2007.

DUARTE, Sabrina S. **Diversidade Linguística e Consciência Metalinguística**. Universidade de Aveiro, Departamento de Educação, 2014. Disponível em: <<https://ria.ua.pt/bitstream/10773/14610/1/Tese.pdf>>. Acesso em: 06/03/2018.

FERRAREZI Jr., Celso e CARVALHO, Robson S. **De Alunos a Leitores: o ensino da leitura na educação básica**/ Celso Ferrarezi jr., Robson Santos de Carvalho. 1. ed.- São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

FERRO, Jeferson , BERGMANN, Juliana C. F. **Produção e Avaliação de Materiais Didáticos em Língua Materna e Estrangeira**. Curitiba. PR: Editora IBPEX, 2008.

FLAVEL, J. H.:(1979) Metacognition and Cognitive monitoring: a new area of cognitive-developmental inquiry. USA, *American psychologist*, v.34 n° 10, p. 909- 911. In: MALUF, M. R. (Org.), **Metalinguagem e Aquisição da Escrita Contribuições da Pesquisa para a Prática da Alfabetização**. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2003, p. 91-118.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. 32. ed. São Paulo: Cortez, 1996 – Coleção Questões de Nossa Época; v.13

FUZA, A.F.; OHUSCHI M.C. G.; MENEGASSI, R.J. Concepções de Linguagem e o Ensino de Língua Materna, **linguagem e ensino**, Pelotas v.14, n.2, 2011. Disponível em: <www.rle.ucpel.tche.br/capa>v. 14 n.2(2011). Acesso em: 20/12/17.

HODGES, Luciana D. e NOBRE, Alena P. ; Processos Cognitivos, Metacognitivos e Metalinguísticos na Aquisição da Leitura e Escrita, **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 15, n. 3, p. 07-21, setembro/dezembro 2012. Disponível em: <periodicos.uem.br/pjs/index.php/TeorpratEduc/article/download/25484/>Acesso em: 25/07/18.

JUSTINO, Marinice Natal. **Pesquisa e recursos didáticos na formação e prática docente**. Curitiba: IbpeX, 2011.

KATO, Mary. A. **No Mundo da Escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Ângela. A Concepção Escolar da Leitura. In: **Oficina de leitura. Teoria e Prática**. 7. ed. Campinas: Pontes, 2000.

_____. **Oficina de leitura:** teoria e prática – 9. Ed., Campinas, SP: Pontes, 2002.

_____. **Texto e leitor:** aspectos cognitivos da leitura. 15.ed. São Paulo: Pontes, 2013.

KOCH, I. V. ELIAS, V. M. **Ler e Compreender:** os sentidos do texto. São Paulo: contexto, 2007.

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da Leitura** – Uma Perspectiva Psicolinguística. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

LUCENA, Renata N. **O Desenvolvimento da Consciência Metatextual e a Alfabetização.** UFPE,2009. Disponível em:
<www.repositorio.ufpe.br/bitstream/handle/123456789/8107/arquivo3840>. Acesso em: 27/12/17.

MARCHUSCHI, Luiz A. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão.** São Paulo: Parábola, 2009.

MARTINS, Maria Helena. **O que é Leitura.** Coleção Primeiros Passos, 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994 (Coleção Primeiros Passos).

MILLER, Carolyn. **Gênero textual, agência e tecnologia.** Angêla Dionísio; Judith Chambliss Hoffnagel (orgs). Recife: Universitária da UFPE, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; GOMES, Suely Ferreira Deslandes Romeu (orgs.). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 32. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

MORAN, José Manoel. O vídeo na sala de aula. In. **Revista Comunicação e Educação.** São Paulo ECAD – Editora Moderna [2]. 27 a 35./ Abr.1995 (com bibliografia atualizada). Disponível em:< www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36131>. Acesso em: 29/09/18.

PARIS, S. G; JACOBS, J. E. (1994) The Benefits of Instruction for Children's Reading Awareness and Comprehension Skills. *Child Development*, 55 p.2083-2093 In: MALUF, M. R. (Org.), **Metalinguagem e Aquisição da Escrita Contribuições da Pesquisa para a Prática da Alfabetização.** São Paulo: Casa do Psicólogo. 2003, p. 91-118.

PAULA, F. V. DE; LEME, M. I. DA S. A importância do desenvolvimento da metacognição para a superação de dificuldades da leitura. In: MALUF, M. R. (Org.), **Metalinguagem e Aquisição da Escrita Contribuições da Pesquisa para a Prática da Alfabetização**. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2003, p. 91-118.

RODRIGUES, Maria Anunciada Nery. A leitura no livro didático do ensino médio: decodificação ou construção de sentido? **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, Rio de Janeiro, Abril-Junho. 2009. Disponível em: <<http://publicacoes.unigranrio.com.br/index.php/reihm/article/viewFile/519/512>>. Acesso em: 26 /12/18.

ROJO, Roxane. Entre Plataformas, ODAS e Protótipos: novos multiletramentos em tempos de web2. **The ESpecialist: Descrição, Ensino e Aprendizagem**, Vol. 38 No. 1 jan-jul 2017. <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/32219/23261>_. Acesso em: 05/03/2018

ROSSI, Maria Aparecida G.; Gêneros Discursivos no Ensino de Leitura e Produção de Textos. In Karwoski A. M.; Gaydeczka B. ; Brito K. S. (orgs). **Gêneros Textuais – Reflexões e Ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

SANTOS, C. F. **O ensino da língua escrita na escola: dos tipos aos gêneros**. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. C. B. (Orgs.). **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SELVERO, Caroline M. **O livro Didático: um instrumento mediador da motivação**. Artigo acadêmico, 2011. <https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/download/28041/pdf>. Acesso em: 06/03/2018.

SOARES, Wellington. Em busca de equilíbrio: conhecer vantagens e limites do livro didático é o melhor caminho para saber usá-lo bem. **Revista Nova Escola**. São Paulo: Editora Abril, n. 282, ano 30, maio 2015, p. 16-23.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**/ Isabel Solé; trad. Cláudia Schilling- 6.ed.- Porto Alegre: Artmed,1998.

SPINILLO, A. G.; MOTA, M. M. P. E.; CORREA, J. Consciência metalinguística e compreensão de leitura: diferentes facetas de uma relação complexa. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 38, p. 157-171, Editora UFPR. 2010. Disponível em: <<http://www.revistas.ufpr.br/educar/article/viewFile/20355/13517>>. Acesso em: 15/01/2018.

VAL, M. G. C.; MARCHUSCHI, B. **Livros didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania** – 1. Reimp. – Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008.

VENTURIM, S.,S.; LINS, M., M. A retextualização como estratégia de leitura e produção textual no ensino fundamental - Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos. **Cadernos do CNLF**, Vol. XVII, Nº 05. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2013. Disponível em: <[http:// SS Venturim, MPP Lins - filologia.org.br](http://SS Venturim, MPP Lins - filologia.org.br)>. Acesso em 05/01/19.

TEZZA, Cristóvão; **Material didático – um depoimento**. Educar, Curitiba, n. 20, p. 35-42. 2002. Editora UFPR. Disponível em: <[http:// revistas.ufpr.br/educar/article/view/2096/1748](http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2096/1748)>. Acesso em 02/08/18.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 18. ed. Porto Alegre: Cortez, 2011.

ANEXOS

Anexo 01: Unidade 1: capítulo 1- Texto: Era uma vez- As três penas, Jacob Grimm

UNIDADE 1

CAPÍTULO

1

Era uma vez

“Era uma vez...” . Basta que alguém pronuncie essas palavras para sabermos que lá vem história. E histórias povoadas de príncipes e princesas, crianças em perigo, soldadinhos de chumbo, gigantes e dragões... Essas histórias, conhecidas como contos maravilhosos, não morrem nunca: são contadas de geração a geração. E estão em toda parte: na voz da mãe ou da avó, nos livros, nas histórias em quadrinhos, nos desenhos animados, no cinema.

Professor: Antes de iniciar o trabalho com este capítulo, sugerimos que leia para os alunos alguns contos maravilhosos, encontrados em livros que são comuns nas bibliotecas das escolas. Se quiser, valha-se das indicações feitas na seção *Fique ligado! Pesquise!*. Você pode, primeiramente, explorar conhecimentos prévios dos alunos, estimulando-os a tecer comentários sobre diferentes versões de um mesmo conto, a linguagem em que o conhecem (se verbal ou cinematográfica), o enredo de alguns mais conhecidos, as personagens, etc. Peça que tragam de casa livros para emprestar aos colegas, que leiam os trechos de que mais gostaram, etc.

As três penas

Professor: Os contos maravilhosos são normalmente longos. Por essa razão, sugerimos que você leia o conto a seguir até certo ponto, dando a entonação adequada aos diálogos, resolvendo possíveis problemas de vocabulário, compreensão, etc., e depois retorne a leitura. Se você já tiver feito outras leituras antes, é provável que os alunos queiram ler o conto sozinhos.

Era uma vez um rei que tinha três filhos. Dois deles eram inteligentes e sensatos, mas o terceiro não falava muito, era simplório e só chamado de Bobalhão.

Quando o rei ficou velho e fraco e começou a pensar no seu fim, não sabia qual dos seus filhos deveria herdar o seu reino. Então ele lhes disse:

– Ide-vos em viagem, e aquele que me trouxer o mais belo tapete, este será o meu herdeiro, após a minha morte.

E para que não houvesse discussões entre eles, o rei levou-os em frente do castelo, soprou três penas para o ar e falou:

– Para onde elas voarem, para lá ireis.

A primeira voou para Oeste, a segunda, para Leste, e a terceira voou reto para a frente, mas não foi longe, logo caiu ao chão. Então um irmão partiu para a direita, outro para a esquerda, e eles zombaram do Bobalhão, que teria de ficar lá mesmo, no lugar onde ela caiu.

O Bobalhão sentou-se no chão, tristonho. Ai ele reparou de repente que ao lado da pena havia uma porta de alçapão. Ele levantou-a, viu uma escada e desceu por ela. Então chegou a outra porta, bateu e ouviu lá dentro uma voz, chamando:

“Donzela menina, / Verde e pequenina,
Pula de cá pra lá, / Ligeiro, vai olhar / Quem lá na porta está”.

A porta se abriu, e ele viu uma grande e gorda sapa sentada, rodeada por uma porção de sapinhos pequenos. A sapa gorda perguntou o que ele queria. Ele respondeu:

– Eu gostaria de ter o mais lindo e mais fino tapete.

Ai ela chamou uma sapinha jovem e disse:

“Donzela menina, / Verde e pequenina,
Pula de cá pra lá, / Ligeiro, vai buscar / A caixa que lá está”.



Ricardo Dantas

Anexo 02: Unidade 1: capítulo 1- Texto: Era uma vez- As três penas, Jacob Grimm

A sapa jovem trouxe uma grande caixa, e a sapa gorda abriu-a e tirou de dentro dela um tapete tão lindo e tão fino como não havia igual na superfície da terra, e o entregou ao Bobalhão. Ele agradeceu e subiu de volta.

Os outros dois, porém, julgavam o irmão caçula tão tolo, que achavam que ele não encontraria nem traria nada.

– Para que vamos nos dar ao trabalho de procurar, disseram eles.

Então, pegaram a primeira pastora de ovelhas que encontraram, tiraram-lhe do corpo as suas mantas grosseiras e levaram-nas ao rei.

Mas na mesma hora voltou o Bobalhão, trazendo o seu belo tapete. Quando o rei o viu, admirou-se e disse:

– Por direito e justiça, o reino deve pertencer ao caçula.

Mas os outros dois não davam sossego ao pai, dizendo que não era possível que o Bobalhão, a quem faltava principalmente juízo, se tornasse rei e pediram-lhe que exigisse mais uma condição. Então o pai falou:

– Herdará o meu reino aquele que me trouxer o anel mais belo.

E ele levou os três irmãos para fora e soprou para o ar as três penas que eles deviam seguir.

Os dois mais velhos partiram de novo para Oeste e Leste, e para o Bobalhão a pena tornou a voar em frente e cair junto do alçapão. Então ele desceu de novo, e disse à sapa gorda que precisava do mais lindo anel. Ela mandou logo buscar a caixa, e tirou de dentro um anel que coruscava de pedras preciosas e era tão lindo como nenhum ourives da terra seria capaz de fazer.

Os dois mais velhos zombaram do Bobalhão, que queria encontrar um anel de ouro, e nem se esforçaram. Arrancaram os pregos de um velho aro de roda e levaram-no ao rei. Mas quando o Bobalhão mostrou o seu anel de ouro, o pai disse novamente:

– O reino pertence a ele.

Mas os dois mais velhos não paravam de atormentar o rei, até que ele impôs uma terceira condição, e declarou que herdaria o reino aquele que trouxesse a jovem mais bonita. Ele soprou de novo para o ar as três penas, que voaram como das vezes anteriores.

Então o Bobalhão desceu de novo até a sapa gorda e disse:

– Eu devo levar para casa a mulher mais bonita de todas.

– Ah, – disse a sapa – a mulher mais bonita? Esta não está à mão assim de repente, mas tu vais recebê-la.

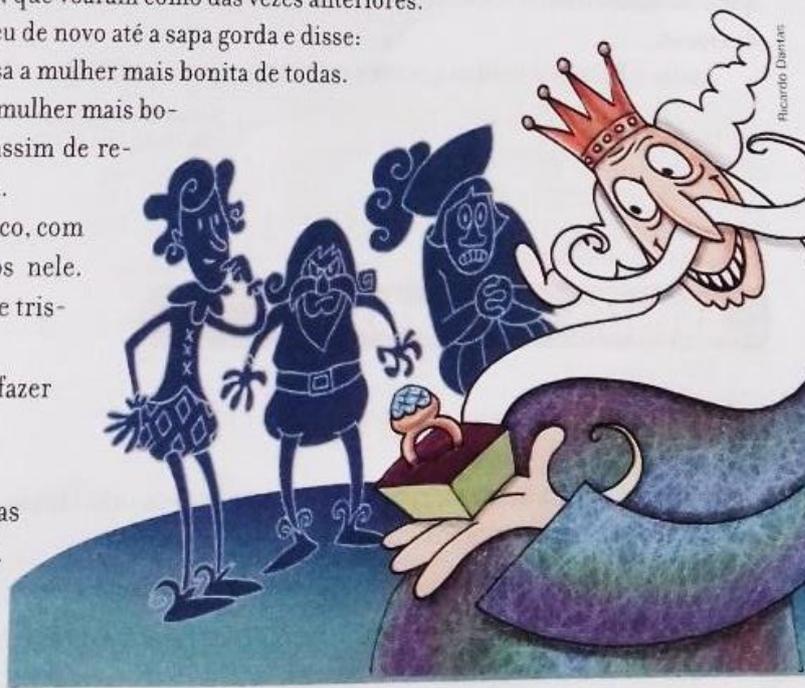
E ela deu-lhe um nabo oco, com seis camundongos atrelados nele. Aí o Bobalhão falou, bastante triste:

– O que é que eu vou fazer com isto?

A sapa respondeu:

– Ponha uma das minhas sapinhas pequenas aí dentro.

Então ele agarrou a esmo uma sapinha do grupo e colocou-a dentro do nabo



Anexo 03: Unidade 1: capítulo 1- Compreensão do Texto: Era uma vez- As três penas,
Jacob Grimm

2. O rei, já velho e fraco e preocupado com o futuro de seu reino, resolve escolher o filho que, após sua morte, seria o herdeiro do trono.

a) O que o rei decide fazer para realizar essa escolha? Submeter os filhos a uma prova e deixar o trono para o que lhe trouxesse o mais belo tapete.

b) Para determinar a direção que cada filho deveria seguir, o que o rei faz? Que intenção ele tem ao adotar esse procedimento?

c) Para onde o Bobalhão devia ir? Por que os irmãos zombam dele? Ele devia ir para um local muito perto do castelo, e os irmãos zombam dele porque pensam que ele nada ia encontrar por ali e, em consequência disso, estaria fora da competição.

3. Ao descer pelo alçapão ao lado do qual cai a pena que indicava a direção a ser seguida, o Bobalhão adentra um mundo mágico.

Ele se comporta com delicadeza, porque faz seu pedido de modo bem-educado ("Eu gostaria de ter o mais lindo e mais fino tapete" e agradece ao receber o que queria.

a) Quando solicita à sapa gorda e recebe dela o tapete de que precisava, o Bobalhão se comporta com delicadeza ou com grosseria? Comprove sua resposta.

b) O Bobalhão segue a orientação da sapa gorda e, ao obter a "mulher mais linda de todas", beija-a. O que esse comportamento da personagem revela a respeito do seu caráter? Revela obediência, humildade, delicadeza, respeito e afeto.

c) Levante hipóteses: Por que a sapa gorda atende aos três pedidos do Bobalhão? Porque ele se mostra educado, simples e obediente.

4. Por três vezes, os filhos mais velhos do rei saem em viagem.

a) Sempre que retornam ao castelo, eles trazem, de fato, o que o rei tinha solicitado? Por que, na sua opinião, isso acontece? Eles não trazem o que o rei tinha solicitado, mas o que viam pela frente. Isso acontece ou porque eram preguiçosos ou porque não acreditavam que o Bobalhão pudesse se sair bem ao executar a tarefa proposta.

b) Por três vezes o rei determina que, por direito e por justiça, o Bobalhão seria o herdeiro do trono. Qual é a reação dos filhos mais velhos diante desses veredictos do pai? A de não aceitar o veredicto e atormentar o pai; diziam que o Bobalhão não podia ser rei porque lhe faltava juízo e sempre lhe pediam uma nova prova.

5. Depois de três provas, os irmãos mais velhos, ainda insatisfeitos, pedem ao pai que proponha um novo desafio: a prova do aro. O que levou os irmãos mais velhos a supor que poderiam vencer essa última prova? O fato de imaginarem que as mulheres que encontraram, por serem camponesas e, assim, fortes e robustas, conseguiriam atravessar o aro com facilidade.

6. Aos poucos, os fatos vão revelando como são, de fato, as personagens.

a) O que as atitudes dos irmãos mais velhos revelam sobre o caráter deles? Revelam que eles são ambiciosos, truculentos, aproveitadores, enganadores, preguiçosos.

b) O filho mais jovem era realmente um bobalhão, como as pessoas supunham?

c) O desempenho do Bobalhão como rei confirma a resposta da questão anterior? Por quê? Sim, pois, de acordo com o texto, o Bobalhão "reinou por muito tempo com sabedoria". Logo, não era bobo.

6b. Não; na verdade, ele era simples, humilde, fiel e, sobretudo, dedicado, empenhado em cumprir a tarefa que lhe foi solicitada.

Quem são os Irmãos Grimm?

Jacob Grimm (1785-1863) e Wilhelm Grimm (1786-1859) nasceram na cidade de Hanau, situada no centro-oeste da Alemanha. Foram professores, linguistas e realizaram importantes pesquisas no campo da tradição popular. Ao percorrer a Alemanha, registraram as narrativas orais de velhos camponeses, pastores, barqueiros e cantores que encontravam pelas estradas ou reunidos em serões ao redor do fogo. Graças a essa iniciativa, Jacob e Wilhelm, conhecidos mundialmente como os "Irmãos Grimm", deixaram-nos um riquíssimo conjunto de lendas, fábulas e contos maravilhosos, como os clássicos *João e Maria*, *Branca de Neve*, *A Bela Adormecida* e *Rapunzel*.



Ernst Wilhelm Knappe/Graça Keystone

O que é protagonista?

As personagens classificam-se de acordo com o papel que desempenham na história. A personagem que faz o papel principal chama-se **protagonista**. Nos contos maravilhosos, o protagonista é um herói ou uma heroína que vive grandes aventuras e vence muitos obstáculos. A personagem que se opõe ao protagonista, seja porque age contra ele, seja porque tem características opostas às dele, é chamada de **antagonista**. Essa personagem é o vilão da história.

No conto, há também **personagens secundárias**. As personagens secundárias são aquelas que têm uma participação menor ou menos frequente na história.

Anexo 04: Unidade 2: Capítulo1-Texto- O fazendeiro da cidade- menino da cidade, Paulo Mendes Campos.

CAPÍTULO

1

O fazendeiro da cidade

Você gosta de bichos de estimação? E alguma vez já sentiu vontade de ter um cavalo, um macaco, um boi? Mas como conviver com animais quando se vive em uma cidade grande?

Menino de cidade

Papai, você deixa eu ter um cabrito no meu sítio?

Deixo.

E porquinho-da-índia? E ariranha? E macaco? E quatro cachorros? E duzentas pombas? E um boi? Um rinoceronte?

Rinoceronte não pode.

Tá bem, mas cavalo pode, não pode?

O sítio é apenas um terreno do Estado do Rio, sem maiores perspectivas imediatas. Mas o garoto precisa acreditar no sítio como outras pessoas precisam acreditar no céu. O céu dele é exatamente o da festa folclórica, a bicharada toda, e ele, que nasceu no Rio e, de má vontade, vive nessa cidade sem animais.

Aliás, ele mesmo desmente que o Rio seja uma cidade sem bichos, possuindo o dom de descobri-los nos lugares mais inesperados. Se entra na casa de alguém, desaparece ao transpor a porta, para voltar depois de três segundos com um gato ou cachorro na mão. A gente vai andando por uma rua de Copacabana, ele some e ressurge com um pinto em flor. É chegar na Barra da Tijuca, e daí a cinco minutos, já apanhou um siri vivo.

Localiza eletronicamente todos os animais da redondeza, anda pela rua em disparada, cumprimentando aqui um papagaio, ali um ganso, mais adiante um gato, incansável e frustrado.

Não distingue marcas de automóvel, em futebol não vai além de Garrincha e Nilton Santos, mas sabe perfeitamente o que é um *mastiff*, um *boxer*, um *doberman*. Dá informações sobre as pessoas de acordo com os bichos que possuem: aquele é o dono do *Malhado*, aquela é a dona do *Lord*... Ao telefone, pergunta por patos, gatos, e outros cachorros, centenas, milhares de cachorros, cachorros que prefere aos companheiros, cachorros



Filippo Rocha

76

Fonte: Livro didático Português Linguagens, 6º ano, Cereja e Cochar (2015, p.76).

Anexo 05: Unidade 2: Capítulo1-Texto- O fazendeiro da cidade- menino da cidade, Paulo Mendes



que o absorvem na rua, na escola, na hora das refeições, cachorros que costumam latir e pular em seus sonhos, cachorros mil.

Sua literatura é rigorosamente especializada: livros coloridos sobre bichos. Engatinha mal e mal na leitura, mas fala com uma proficiência um pouco alarmante a respeito de répteis, batráquios etc. Filho de mãe inglesa, confunde *fork* e *knife*, mas sabe o que é *seal* e *walrus*. Se pede um pedaço de papel é para desenhar a zebra ou a baleia.

É claro que sua frustração causa pena. Por isso mesmo, há algum tempo ganhou como consolo um canarinho-da-terra. Um dia, como lhe dissessem que iam dar o passarinho, caso continuasse a comportar-se mal, correu para a área e abriu a porta da gaiola.

Deram-lhe um bicudo, mas o bicudo morreu de tanto alpiste. Ganhou mais tarde uma tartaruga, pequenina e estúpida, que recebeu na pia do banheiro o nome de Henriqueta. Nunca qualquer outro quelônio deu tanto serviço. Foi ao dentista na cidade, e, ao voltar, disse ao pai pela primeira vez uma palavra horrível: *estou desesperado*. Tinha perdido a tartaruguinha no lotação.

Ficou o vazio em sua vida. O alívio era ligar o telefone interurbano para a avó e indagar pelos patos que "possuía" em outra cidade. Ou fazer uma visita à futura mãe de *Poppy*, este é um *poodle* que deverá nascer daqui a meio ano, prometido de pedra e cal para ele.

Outro expediente: caçar borboletas, mariposas, grilos, alojar carinhosamente os insetos nas gaiolas vazias, chamar-lhes pelos nomes dos antigos bichos mortos ou desaparecidos.

Um tio deu-lhe outra vez um canário, o carinho foi demais, o passarinho morreu. Não há nada a fazer, por enquanto, e ele dedicou-se à arte de desenhar bichos. De vez em quando ainda se anima e entra em casa afogueado, mostrando alguma coisa invisível nas mãos: "Olha que estouro de grilo!"

Mas os grilos e as borboletas legais morrem ou saem tranquilamente das gaiolas, e ei-lo novamente de mãos e alma vazias.

Deu um jeito: arranjou alguns pires sem uso e plantou sementes de feijão. O banheiro está cheio de brotos verdes, tímidos. E ele já sabe que possui uma fazenda.

(Paulo Mendes Campos, In: *Elenco de cronistas modernos*, 12. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1992, p. 45-71)

absorver: atrair a atenção, levar alguém a concentrar-se.
alarmante: que causa alarme, que surpreende.
batráquio: animal vertebrado, como o sapo, que vive tanto na terra como na água.
boxer, dobermann e mastiff: raças de cães.
expediente: meio ou recurso utilizado para atingir um fim.
fork: (do inglês) garfo.
frustrado: que não atingiu o ideal pretendido ou não realizou um projeto pessoal.
knife: (do inglês) faca.
perspectiva: expectativa, esperança.
proficiência: competência, mestria.
seal: (do inglês) foca.
walrus: (do inglês) morsa, mamífero marinho que vive principalmente em regiões costeiras do oceano Ártico.
 Procure no dicionário outras palavras que você desconheça.

Fonte: Livro didático Português Linguagens, 6º ano, Cereja e Cochar (2015, p.77).

Anexo 06: Unidade 2: Capítulo 1 - Estudo do Texto - O fazendeiro da cidade - menino da cidade,

Estudo do texto

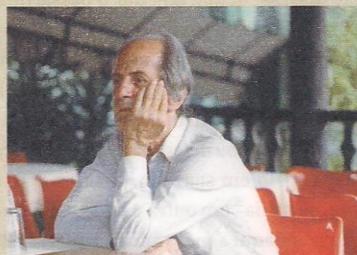
COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO

- O interesse do menino pelos animais é retratado logo nos primeiros parágrafos da crônica. O que, na fala do garoto, comprova esse fato? A quantidade e a diversidade de animais que ele pede ao pai: um cabrito, quatro cachorros, um boi, um rinoceronte, duzentas pombas, porquinho-da-índia, ariranha, macaco, cavalo.
- No sexto parágrafo, o narrador afirma que o sítio ao qual o menino se refere é apenas um terreno do Estado do Rio de Janeiro.
 - Levante hipóteses: Por que o menino chama o terreno de sítio? Porque sítio é um local onde se pode conviver com grande variedade e quantidade de animais.
 - Para o narrador, “o garoto precisa acreditar no sítio, como outras pessoas precisam acreditar no céu”. Por que, para o menino, o sítio é uma espécie de céu?
- Na crônica lida, o narrador, além de relatar fatos, também expressa opiniões.
 - De quem é a opinião sobre a inexistência de animais na cidade do Rio de Janeiro? Das pessoas em geral e também do narrador.
 - O menino também tem essa opinião? Por quê?
 - No penúltimo parágrafo, que trecho expressa, nas palavras do narrador, o sentimento de frustração do menino por não conviver com animais? O trecho “e ali-o novamente de mãos e alma vazias”.
- O narrador se empenha em mostrar a maneira como o garoto vê o mundo.
 - Que conhecimento o menino tem sobre marcas de automóvel? E sobre raças de cachorros? Ele não distingue marcas de automóvel, mas sabe reconhecer muito bem as diferentes raças de cachorros, como, por exemplo, mastiff, boxer e doberman.
 - Por intermédio da mãe, o menino tem contato com a língua inglesa. Na sua opinião, por que ele confunde *knife* (faca) e *fork* (garfo), mas sabe diferenciar o significado das palavras *seal* (foca) e *walrus* (morsa)?
 - O menino se refere às pessoas como “o dono do *Malhado*”, “a dona do *Lord*”, etc. O que isso revela sobre os interesses dele? Revela que ele tem grande interesse por animais.

2b. Porque a noção de céu envolve a ideia de um lugar pleno de felicidade, harmonia, enfim, de paraíso. Assim, o sítio, para o garoto, é considerado um paraíso, um lugar onde ele poderia conviver com a bicharada toda.

Quem é Paulo Mendes Campos?

Poeta, cronista, tradutor e jornalista, Paulo Mendes Campos (1922-1991) nasceu em Belo Horizonte, MG. Iniciou estudos em Odontologia, Direito, Veterinária, mas não os completou. Ainda muito jovem, ingressou na vida literária em Belo Horizonte, como integrante da geração mineira a que pertencem autores como Fernando Sabino e Murilo Rubião. Mudando-se para o Rio de Janeiro, passou a colaborar nos principais jornais cariocas e, ao lado de Fernando Sabino e Rubem Braga, foi um dos responsáveis pelo grande prestígio que a crônica ganhou no Brasil nos anos 1950-60. Suas crônicas valorizam a interioridade, a memória, o sonho e a reflexão.



Lugo Kovama/Abri Comunicações S/A

3b. Não, porque, motivado pela grande vontade de conviver com animais, ele os descobre nos lugares mais inesperados. Por exemplo, ele descobre um gato ou um cachorro na casa de alguém, um pinto em uma rua de Copacabana, ou um siri vivo na Barra da Tijuca.

Qual é a diferença entre foca e morsa?

As focas e as morsas são mamíferos marinhos, vivem em colônias com dezenas de indivíduos e são excelentes nadadoras. Apesar de parecidos, esses animais têm, porém, várias diferenças. As morsas apresentam dentes enormes projetados para baixo e vivem em várias regiões do Círculo Polar Ártico — portanto, não são encontradas no Brasil. As focas não têm orelhas, e há nelas um orifício atrás dos olhos que se conecta com o ouvido. Formam um numeroso grupo de mamíferos aquáticos, e a espécie mais comum e mais abundante é encontrada principalmente na região do Ártico.



Mindden Pictures/Minden Pictures/Lainstock

4b. Provavelmente porque as palavras que designam animais, embora sejam pouco comuns no dia a dia, lhe chamam mais a atenção do que as que são nome de objetos que, embora comuns, não são foco do seu interesse.

Anexo 07: Unidade 3- Capítulo 1- Texto- No frescor da inocência – Banhos de mar, Clarice Lispector.

CAPÍTULO

1

No frescor da inocência

Para muitos, a infância é a fase mais bonita da vida. Nela, geralmente fazemos as primeiras descobertas com o prazer de quem acaba de chegar ao mundo. Até que ponto o que somos hoje ou o que seremos no futuro está relacionado com o que vivemos no passado?

Banhos de mar

Meu pai acreditava que todos os anos se devia fazer uma cura de banhos de mar. E nunca fui tão feliz quanto naquelas temporadas de banhos em Olinda, Recife.

Meu pai também acreditava que o banho de mar salutar era o tomado antes do sol nascer. Como explicar o que eu sentia de presente inaudito em sair de casa de madrugada e pegar o bonde vazio que nos levaria para Olinda ainda na escuridão?

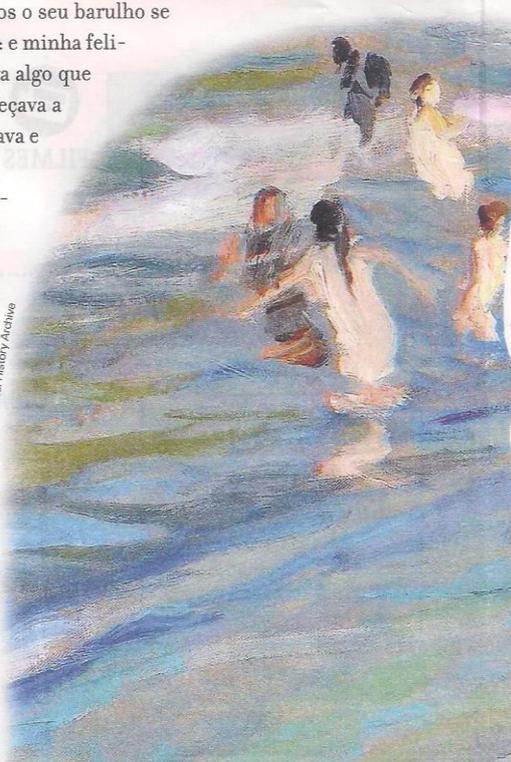
De noite eu ia dormir, mas o coração se mantinha acordado, em expectativa. E de puro alvoroço, eu acordava às quatro e pouco da madrugada e despertava o resto da família. Vestíamos depressa e saíamos em jejum. Porque meu pai acreditava que assim devia ser: em jejum.

Saíamos para uma rua toda escura, recebendo a brisa da pré-madrugada. E esperávamos o bonde. Até que lá de longe ouvíamos o seu barulho se aproximando. Eu me sentava bem na ponta do banco: e minha felicidade começava. Atravessar a cidade escura me dava algo que jamais tive de novo. No bonde mesmo o tempo começava a clarear e uma luz trêmula de sol escondido nos banhava e banhava o mundo.

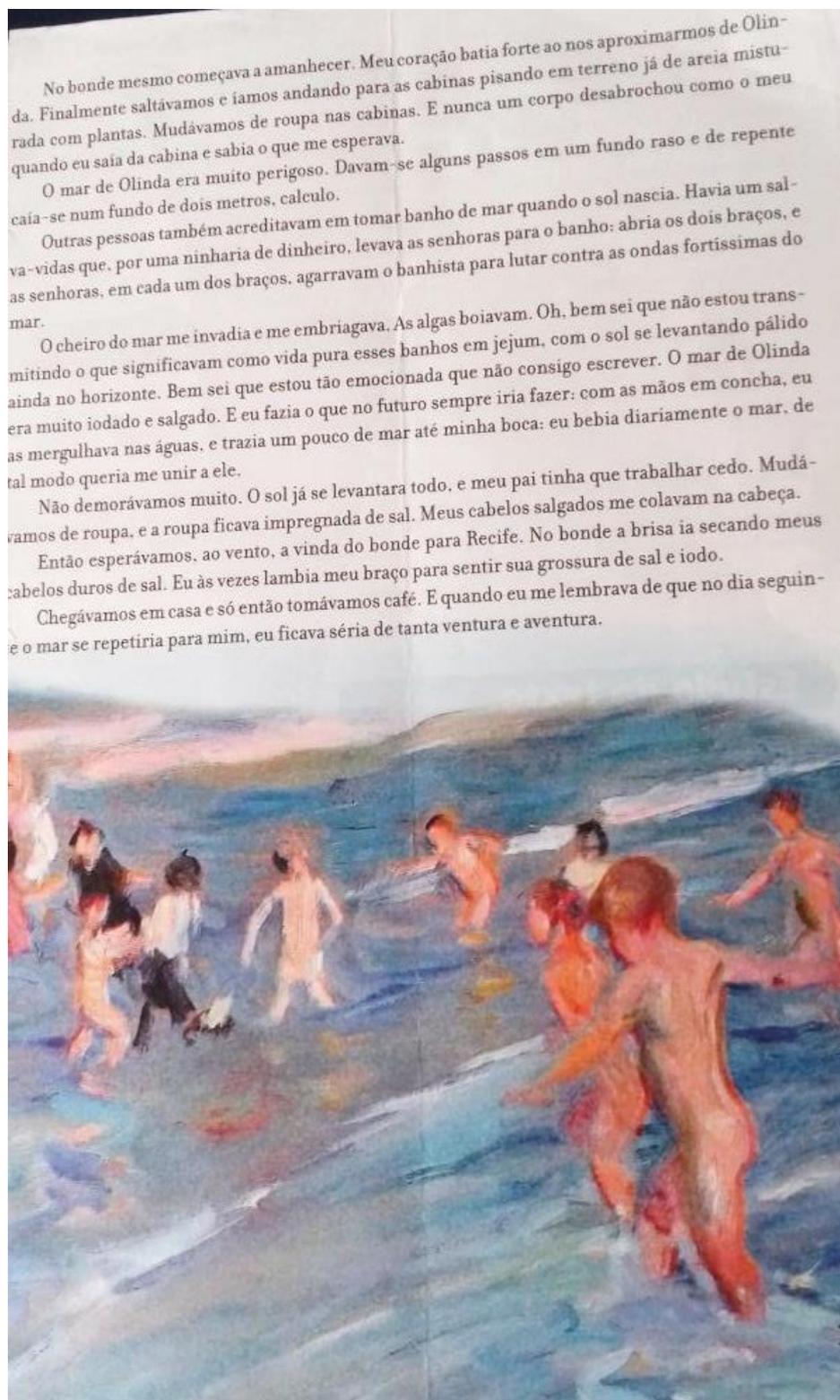
Eu olhava tudo: as poucas pessoas na rua, a paisagem pelo campo com os bichos-de-pé: "Olhe um porco de verdade!" gritei uma vez, e a frase de deslumbramento ficou sendo uma das brincadeiras de minha família, que de vez em quando me dizia rindo: "Olhe um porco de verdade".

Passávamos por cavalos belos que esperavam de pé pelo amanhecer.

Eu não sei da infância alheia. Mas essa viagem diária me tornava uma criança completa de alegria. E me serviu como promessa de felicidade para o futuro. Minha capacidade de ser feliz se revelava. Eu me agarrava, dentro de uma infância muito infeliz, a essa ilha encantada que era a viagem diária.



Anexo 08: Unidade 3- Capítulo 1- Texto- No frescor da inocência – Banhos de mar, Clarice Lispector.



Anexo 09: Unidade 3- Capítulo 1- Estudo do Texto- No frescor da inocência – Banhos de mar

Meu pai acreditava que não se devia tomar logo banho de água doce: o mar devia ficar na nossa pele por algumas horas. Era contra a minha vontade que eu tomava um chuveiro que me deixava limpa e sem o mar.

A quem devo pedir que na minha vida se repita a felicidade? Como sentir com a frescura da inocência o sol vermelho se levantar? Nunca mais?

Nunca mais.
Nunca.

(Clarice Lispector, *Pequenas descobertas do mundo*. Rio de Janeiro: Rocco, 2003, p. 29.)

inédito: que nunca se viu; de que não há exemplo.
salutar: benéfico para a saúde, saudável.
ventura: felicidade, alegria.
Procure no dicionário outras palavras que você desconheça.

Quem é Clarice Lispector?

Escritora e jornalista, Clarice Lispector (1920-1977) nasceu na Ucrânia, em uma pequena cidade chamada Tchetchelnik. Veio morar no Brasil com pouco mais de 1 ano, passou a infância em Recife e, aos 15 anos, mudou-se com a família para a cidade do Rio de Janeiro.

Embora tenha se formado em Direito, Clarice Lispector nunca advogou. Começou a colaborar em jornais quando ainda estava na faculdade e exerceu o jornalismo até o fim da vida.

Seu primeiro romance, *Perto do coração selvagem*, publicado quando tinha apenas 17 anos, foi saudado com entusiasmo pela crítica.

Em seus romances, contos e crônicas, a ação é um aspecto secundário, prevalecendo as impressões das personagens. Segundo a escritora, quando criança, mandava histórias para a seção infantil de um jornal de sua cidade, mas elas nunca foram publicadas. Isso porque, ao contrário das histórias das outras crianças, as suas não falavam de acontecimentos e fatos, mas apenas de sensações.



Estudo do texto

COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO

- O texto relata uma recordação feliz da narradora: os passeios que, na infância, fazia com a família às praias de Olinda, cidade situada na região metropolitana de Recife.
 - Por que a família costumava ir àquelas praias? Porque o pai acreditava que todos os anos se devia fazer uma cura de banhos de mar.
 - O passeio, como um todo, envolvia alguns costumes cultivados pelo pai. Quais eram esses costumes quanto ao banho de mar? Tomar o banho de mar antes de o sol nascer e em jejum. Não tomar banho em água doce logo depois do banho de mar para que a ação da água salgada ocorresse na pele por algumas horas.
- A narradora, na companhia de sua família, saía de casa para pegar o bonde ainda de madrugada.
 - Como ela se sentia na véspera do passeio e nos momentos que antecediam a saída de casa? Na véspera, ela se sentia ansiosa, com o coração acelerado, em expectativa. Acordava às quatro e pouco da madrugada e despertava o resto da família.
 - Ao relatar a viagem que fazia para Olinda, a narradora diz: "Atravessar a cidade escura era algo tão algo que jamais tive de novo". Por que, na sua opinião, atravessar a cidade escura era algo tão marcante para a menina? Procurava porque, para uma criança, atravessar a cidade ainda no escuro era uma aventura que despertava diversas sensações, talvez de medo, mistério, curiosidade. Diferentemente, para o adulto, essa experiência já não causava o mesmo impacto.
- A narradora descreve as emoções que a viagem às praias de Olinda com a família lhe despertava.
 - Por que ela considera essa viagem como uma "ilha encantada" em sua infância?
 - O que essa viagem revelava para a menina quanto ao seu presente? E o que representava quanto ao seu futuro? A viagem revelava à menina a sua capacidade de ser feliz e, assim, representava uma promessa de felicidade no futuro.

3a. Porque, quando criança, ela vivia imersa em uma infância muito feliz. Essa viagem lhe surgia, então, como uma felicidade isolada, um fato único e mágico que contrastava com seu cotidiano infeliz e, por isso, associada à vivência em uma ilha encantada.

142

Fonte: Livro didático Português Linguagens, 6º ano, Cereja e Cochar (2015, p.142).

Anexo 10: Unidade 3- Capítulo 1- Estudo do Texto- No frescor da inocência – Banhos de mar

4. A família chegava à praia e se dirigia às cabines para, a seguir, tomar o banho de mar.

a) Ao mudar de roupa na cabine, a menina sentia-se transformada. Que imagem a narradora utiliza para representar essa transformação?

b) O mar de Olinda era fascinante para a menina. Que características desse lugar despertavam tal sentimento?

4a. A imagem de seu corpo desatracado ao sair da cabine. Professor, pode-se ampliar a reflexão; a cabine pode ser vista como um casulo, um abrigo do qual o corpo da menina se metamorfoseava.

5. A narradora descreve suas sensações ao tomar banho de mar.

U olfato ("o cheiro do mar me invadia e me embriagava"), a visão ("as algas boiavam"), "o sol se levantando ainda no horizonte"; o paladar ("trazia um pouco do mar até a minha boca", "o mar de Olinda era muito lodado e salgado"); o tato ("sentia meu braço").

a) Entre os cinco sentidos humanos (a visão, o olfato, a audição, o tato e o paladar), qual ou quais ela experimentava ao entrar no mar? Justifique sua resposta com elementos do texto.

b) Durante o banho de mar, a menina mergulhava as mãos em concha e trazia um pouco do mar boca. Levante hipóteses: Por que depois, adulta, ela repetia essa ação de mergulhar as mãos em concha nas águas para trazer um pouco do mar para si?

Professor, Sugêrimos abrir a discussão com a classe, pois pode haver mais de uma resposta. Sugestão: Por meio desse gesto e procurava se conectar aquela sensação de felicidade que experimentara quando criança durante os banhos de mar em Olinda.

c) Na sua opinião, por que a menina queria se unir ao mar?

Professor, Sugêrimos abrir a discussão com a classe, pois pode haver mais de uma resposta. Sugestão: O mar dava à menina a sensação de ingressar no universo do infinito, provocava nela a impressão de uma felicidade que nunca terminava. Tais sensações se opunham aos limites que faziam parte de uma infância infeliz, e, assim, justificavam o desejo dela de se unir ao mar.

6. Com os corpos impregnados de sal, a família retornava a Recife, e a menina ficava à espera de nova ventura e aventura.

4b. O mar de Olinda era perigoso, tinha ondas muito fortes e havia formação de buracos profundos, era muito salgado, características que inspiravam medo, aventura e mistério. Além disso, como o banho era tomado com o sol se levantando no horizonte, o clima de magia, e, portanto, de fascínio da menina pelo mar, se ampliava.

a) Que atitudes da menina expressam seu desejo de se manter ligada ao mar de Olinda?

b) Por que as palavras **ventura e aventura** resumem as sensações da narradora durante os banhos de mar?

Fondues de banhos eram um misto de aventura, resultante da exploração do misterioso e desconhecido mar, e, ao mesmo tempo, de intensa felicidade, isto é, de ventura.

Quando uma pessoa relata fatos do passado, é natural que aflorem nela alguns sentimentos.

a) A narradora considera que as palavras do relato que ela faz exprimem a intensidade das emoções que ela viveu na infância? Justifique sua resposta com elementos do texto.

b) Que sentimento principal a narradora vivencia ao fazer seu relato?

O sentimento de saudade, despertado pela lembrança de um momento feliz, especial, vivido na "frescura da inocência" e na companhia da família — algo que não se repete na vida adulta.

A autora do texto lido, a escritora Clarice Lispector, viveu em Recife quando menina. Leia o boxe "Quem é Clarice Lispector?" e, depois, responda:

a) A experiência relatada pela narradora no texto pode ter sido vivida, de fato, pela autora, ou trata-se de uma história ficcional? Justifique sua resposta.

Pelo fato de Clarice Lispector ter vivido em Recife, o texto provavelmente autobiográfico e parece conter um verdadeiro relato das memórias infantis da autora.

b) No texto lido, a narradora, ao fazer seu relato, dá mais destaque às ações das personagens ou às suas próprias impressões e sensações? Justifique sua resposta com dois exemplos do texto.

Da mais destaque às suas próprias impressões e sensações. Sugestões de exemplos: "De longe eu ia dormir, mas o coração se mantinha acordado, expectante"; "Meu coração batia forte"; "O cheiro do mar me invadia e me embriagava".

O texto lido foi publicado na obra **Pequenas descobertas do mundo**, de Clarice Lispector. Você acha que a experiência relatada nele inclui "pequenas descobertas do mundo" feitas pela autora? Justifique sua resposta.

Sim, pois o episódio dos banhos de mar envolve vivências intensas experimentadas pela narradora na infância: a contemplação da madrugada nas cidades de Recife e Olinda, o contato íntimo com o mar, a sensação do sal na boca e na pele, etc.

Os banhos de mar e a medicina

Alain Corbin, em um rico estudo da história dos costumes (*O território do vazio*, Cia. das Letras), observa que data de meados do século XVIII a difusão na Europa, da crença no poder curativo dos banhos de mar. O discurso médico desse período defendia que a água fria do mar e, sobretudo, o contato com suas ondas tinham a capacidade de limpar e proteger o interior do corpo.



Crianças no mar (1909), de Joaquim Sorolla y Bastida.



Vista de Olinda, localizada na região metropolitana de Recife, Pernambuco.

Anexo 11: Unidade 4- Capítulo 1- Texto- Asas da liberdade? Tuim criado no dedo, Rubem Braga.

CAPÍTULO

1

Asas da liberdade?

Nosso amor pelos animais costuma ser grande e, às vezes, não sabemos como expressar nosso sentimento sem interferir demais na vida deles. Será possível o ser humano conviver com os animais sem prejudicá-los?

Tuim criado no dedo

João-de-barro é um bicho bobo que ninguém pega, embora goste de ficar perto da gente. mas de dentro daquela casa de João-de-barro vinha uma espécie de choro, um chorinho fazendo tuim, tuim, tuim...

A casa estava num galho alto, mas um menino subiu até perto, depois com uma vara de bambu conseguiu tirar a casa sem quebrar e veio baixando até o outro menino apanhar. Dentro, naquele quartinho que fica bem escondido depois do corredor de entrada para o vento não incomodar, havia três filhotes, não de João-de-barro, mas de tuim.

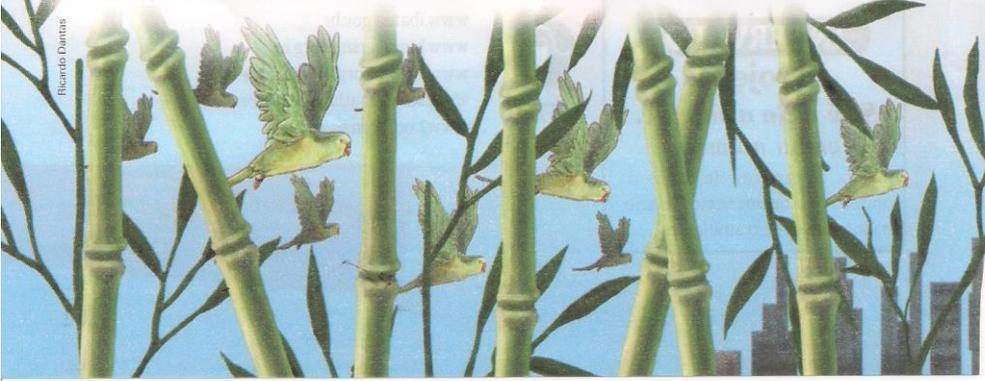
De todos esses periquitinhos que tem no Brasil, tuim é capaz de ser menor. Tem bico redondo, rabo curto e é todo verde. mas o macho tem umas penas azuis para enfeitar. Três filhotes, um mais feio que o outro, ainda sem penas, os três chorando. O menino levou-os para casa, inventou comidinhas para eles, um morreu, outro morreu, ficou um.

Em geral a gente cria em casa é casal de tuim, especialmente para se apreciar o namorinho deles. Mas aquele tuim macho foi criado sozinho e, como se diz na roça, criado no dedo. Passava o dia solto, esvoaçando em volta da casa da fazenda, comendo sementinhas de imbaúba. Se aparecia uma visita fazia-se aquela demonstração: era o menino chegar na varanda e gritar para o arvoredo: tuim, tuim, tuim! Às vezes demorava, então a visita achava que aquilo era brincadeira do menino, de repente surgia a ave, vinha certinho pousar no dedo do garoto.

Mas o pai disse: "Menino, você está criando muito amor a esse bicho, quero avisar: tuim é acostumado a viver em bando. Esse bichinho se acostuma assim, toda tarde vem procurar sua gaiola para dormir, mas no dia que passar pela fazenda um bando de tuims, adeus. Ou você prende o tuim ou ele vai embora com os outros, mesmo ele estando preso e ouvindo o bando passar, está arriscado ele morrer de tristeza."

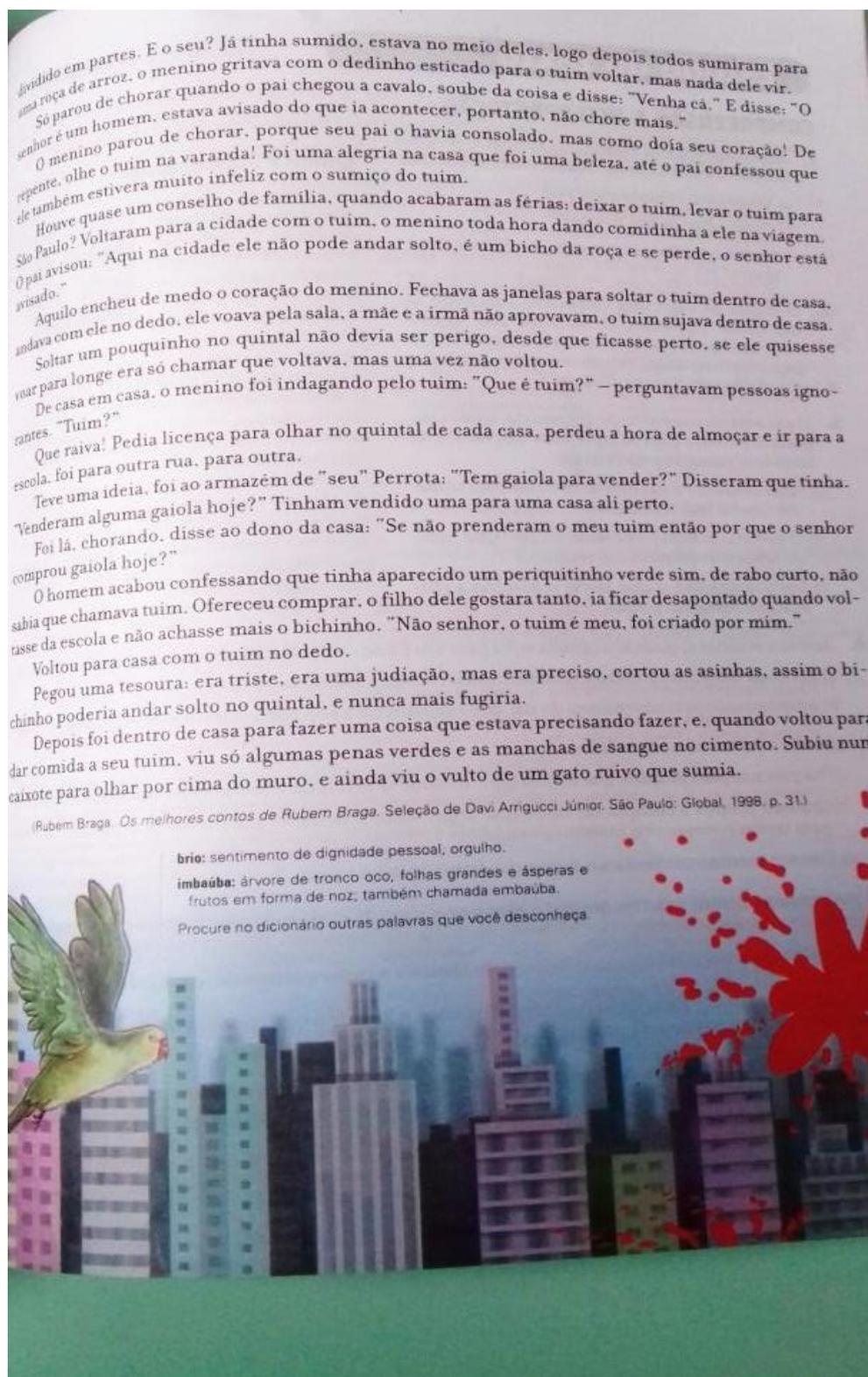
E o menino vivia de ouvido no ar, com medo de ouvir bando de tuim.

Foi de manhã, ele estava catando minhoca para pescar, quando viu o bando chegar, não tinha engano: era tuim, tuim, tuim... Todos desceram ali mesmo em mangueiras, mamonas e num bambuzal.



Fonte: Livro didático Português Linguagens, 6º ano, Cereja e Cochar (2015, p.202).

Anexo 12: Unidade 4- Capítulo 1- Texto- Asas da liberdade? Tuim criado no dedo, Rubem Braga.



Fonte: Livro didático Português Linguagens, 6º ano, Cereja e Cochar (2015, p.203).

Anexo 13: Unidade 4- Capítulo 1- Estudo do Texto- Asas da liberdade? Tuim criado no dedo

Estudo do texto

COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO

- Passando férias na fazenda da família, o menino encontra três filhotes de tuim e os leva para casa.
 - Onde esses filhotes estavam?
Estavam dentro de uma casa de João-de-Barro, em um galho alto de uma árvore.
 - Como eram os três filhotes?
Eram muito novos, ainda não tinham penas e, por isso, eram feios.
 - Na sua opinião, por que dois dos filhotes morreram?
Talvez porque eram mais fracos e, por isso, a saúde deles ficou prejudicada com o fato de terem sido retirados de seu ambiente natural e alimentados com as "comidinhas" inventadas pelo menino.
- O filhote de tuim que sobreviveu foi criado de um modo incomum. O narrador diz: "aquele tuim macho foi criado sozinho e, como se diz na roça, criado no dedo". No contexto, o que significa um pássaro ser "criado no dedo"?
Significa ser criado solto, fora de gaiola, mas ensinado a atender a chamados. No caso do tuim da história, quando o menino o chamava, ele vinha de onde estava e pousava em seu dedo.
- O pai adverte o menino de que um dia o tuim poderia ir embora para sempre com um bando de tuims que passasse pela fazenda.
 - Que conselho o pai deu ao menino para impedir que tal fato acontecesse?
Prender o tuim na gaiola.
 - O menino acatou o conselho do pai? Que fatos do texto comprovam sua resposta?
 - Em sua opinião, o que levou o menino a não acatar o conselho do pai?
Professor: Sugerimos abrir discussão com a classe, pois pode haver mais de uma resposta. Sugestão: O menino temia que seu tuim, preso na gaiola, morresse de tristeza ao ouvir o bando passar. Ou: O menino gostava de chamar o pássaro e vê-lo pousando em seu dedo.
- Acabam as férias e, quando a família volta para São Paulo, o menino leva o tuim com ele para a cidade.
 - Antes da volta para a cidade, qual nova advertência o pai fez ao menino?
A de que a ave não podia ficar solta na cidade, pois era um bicho da roça e, por isso, podia se perder.
 - Amedrontado pela advertência do pai, que cuidados para proteger o tuim o menino começou a ter?
O menino começou a deixar o tuim solto dentro de casa, com as janelas fechadas para ele não fugir. Como a mãe e a irmã não aprovaram esse procedimento, por causa da sujeira que o pássaro fazia, ele resolveu deixar o tuim solto no quintal, ficando por perto para chamá-lo de volta.
- Um dia o tuim voa e não volta mais.
 - Na procura pelo pássaro, que estratégia o menino utilizou para tentar descobrir onde ele estava?
O menino foi ao armazém do "seu" Perrota e perguntou se haviam vendido alguma gaiola naquele dia, imaginando que o comprador da gaiola estaria com seu tuim.
 - Quando propôs a compra do tuim, que argumento o homem que prendera o pássaro utilizou para tentar convencer o menino a vendê-lo?
O homem utilizou o argumento de que seu filho gostará muito do tuim e ficará desapontado quando, voltando da escola, não o encontrasse mais em casa.
 - Como o menino convenceu o homem a devolver-lhe o tuim?
Ele disse que o tuim era dele e que ele próprio o havia criado.
- Para manter o tuim solto no quintal e eliminar o risco de que ele fugisse novamente, o menino tomou uma decisão.
 - Qual foi essa decisão?
Cortar as asinhas do tuim.
 - Qual foi a consequência do que o menino fez?
A morte do tuim, comido por um gato. Com as asas cortadas, o pássaro não pôde voar e não conseguiu escapar da boca de um gato ruivo.
- O título do texto é "Tuim criado no dedo". Para você, o fato de o tuim ter sido criado "no dedo" garantiu bem-estar ao pássaro ou proporcionou alegria ao menino?
Resposta pessoal.
- O texto lido é uma crônica. A crônica é um gênero textual que, com base em um fato do cotidiano, faz uma crítica ou provoca no leitor uma reflexão sobre o mundo em que vivemos. Na sua opinião, o texto de Rubem Braga provoca reflexões? Justifique sua resposta.
Sim; o texto de Rubem Braga nos leva a refletir sobre a relação entre os seres humanos e os animais; sobre a condição de vida dos animais que convivem com pessoas; sobre até que ponto o ser humano tem o direito de interferir no modo de viver de bichos que sobrevivem em liberdade, em contato com a natureza.

3b. Não. Ele manteve a ave solta. Isso se comprova pelo fato de o menino ficar atento ao barulho de bando de tuims e de imaginar que o pássaro havia acompanhado um bando que passara pela fazenda.

Quem é Rubem Braga?

O jornalista e escritor Rubem Braga (1913-1990) nasceu em Cachoeiro de Itapemirim, no Espírito Santo. Formou-se em Direito em Belo Horizonte, mas nunca advogou.



Alexandre Sasaki/Veja/Conteúdo Expresso

Ainda estudante, iniciou-se no jornalismo, assinando uma crônica diária no *Diário da Tarde*, jornal da capital mineira. Trabalhou como cronista, comentarista político e repórter em diversos jornais, revistas e emissoras de rádio de Belo Horizonte, Recife, São Paulo, Porto Alegre e Rio de Janeiro.

O escritor inovou a crônica brasileira, sendo um dos responsáveis pelo florescimento do gênero no país. Sua prosa, elaborada com precisão e simplicidade, comunica uma visão essencialmente lírica e reveladora de acontecimentos triviais da vida.

O escritor inovou a crônica brasileira, sendo um dos responsáveis pelo florescimento do gênero no país. Sua prosa, elaborada com precisão e simplicidade, comunica uma visão essencialmente lírica e reveladora de acontecimentos triviais da vida.