

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO - UFRPE
UNIDADE ACADÊMICA DE GARANHUNS - UAG
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

CATARINA PIRES QUIRINO DE SÁ

**A MEDIAÇÃO LEITORA NO OITAVO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: Por um
ensino sem negligências**

Garanhuns – PE
2017

CATARINA PIRES QUIRINO DE SÁ

**A MEDIAÇÃO LEITORA NO OITAVO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: Por um
ensino sem negligências**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras à banca examinadora da Universidade Federal Rural de Pernambuco, Unidade Acadêmica de Garanhuns.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ângela Valéria Alves de Lima.

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

S111m Sá, Catarina Pires Quirino de
A mediação leitora no oitavo ano do ensino fundamental: por
um ensino sem negligências/Catarina Pires Quirino de Sá. – 2017.
f. : il.

Orientadora: Ângela Valéria Alves de Lima
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Rural de
Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Letras, Recife,
BR-PE, 2017.
Inclui referências.

1. Leitura em sala de aula 2. Ensino fundamental 3. Proficiência
4. Práticas pedagógicas. I. Sá, Ângela Valéria Alves de Lima, Orient.
IV. Título

CDD 372.4

CATARINA PIRES QUIRINO DE SÁ

A MEDIAÇÃO LEITORA NO OITAVO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: Por um ensino sem negligências

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Garanhuns, PE, _____ de _____ de 2017.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Ângela Valéria Alves de Lima
Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE/UAG

Prof. Dr. Nilson Pereira de Carvalho
Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE/UAG

Prof. Dr. Dennys Dikson Marcelino da Silva
Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE/UAG

AGRADECIMENTOS

À Deus, que, pela sua graça e misericórdia, permitiu que eu chegasse até aqui.

A todos os meus professores, em especial à minha orientadora Ângela Valéria Alves de Lima, que com paciência e compromisso me conduziu e me ajudou nos momentos mais difíceis.

Aos meus pais, que são meus maiores incentivadores pois nunca deixaram de acreditar em mim.

Ao meu esposo, Lucicleidson Lacerda, pelos sorrisos nos bons momentos e pela aprendizagem nos maus dias. Pelas horas em que segurou a minha mão e me ajudou a seguir e pelas vezes em que, pela ausência, impulsionou meu caminhar.

Ao meu filho Lucca, que me dá forças para acordar todos os dias.

Aos meus amigos e companheiros de profissão que sempre foram companheiros, principalmente a Cátia, Edjane, Eduardo, Laeiguea, Maria da Paz e Micheline, colegas do ProfLetras que cuidaram e se preocuparam comigo de forma especial.

RESUMO

O presente trabalho investigou de que forma ocorre a mediação leitora do professor de Língua Portuguesa na realização de atividades de leitura em sala de aula. Dessa forma, procurou-se, ainda, observar se há, possivelmente, alguma relação entre essa mediação do professor de língua portuguesa e os baixos níveis de proficiência em leitura verificados nos resultados das avaliações externas como Sistema Nacional da Avaliação da Educação Básica (SAEB) e do Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE). Para tanto, se buscou analisar como se dão essas estratégias de mediação leitora, a partir da observação das aulas de uma professora de Língua Portuguesa, em uma turma oitavo ano do Ensino Fundamental na Escola Municipal Lions Brígida de Melo Ferreira da cidade de Cabrobó-PE. Para que houvesse maior interação entre a pesquisadora e a professora sujeito da pesquisa, foi realizada uma entrevista parcialmente estruturada na qual buscamos dados pertinentes à investigação, como experiências em atividades de leitura, formação inicial e continuada, concepções praticadas em sala de aula, dentre outras. Para os alunos, foi aplicada uma avaliação diagnóstica inicial, com questões de interpretação de texto com o objetivo de avaliar as habilidades necessárias para uma boa compreensão da leitura, utilizando como padrão alguns descritores das Matrizes de Referência de Língua Portuguesa do SAEPE e SAEB. Para fundamentar o nosso trabalho recorreremos principalmente aos estudos sobre leitura, mediação leitora e sequência didática de Bortoni-Ricardo et alii (2012); Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004); Geraldi (2012); Kleiman (2013a, 2013b); Koch e Elias (2015). No final do trabalho, há uma proposta de intervenção de sequência didática que pode ser utilizada em sala de aula para contribuir com o nível de proficiência dos alunos. Com o presente trabalho, pudemos concluir que, apesar dos esforços da professora sujeito da pesquisa em realizar a mediação leitora em sala de aula, ainda há diversos fatores que não permitem que essa atividade seja realizada eficazmente e que se consiga efetivamente contribuir no processo de compreensão da leitura dos estudantes da educação básica.

Palavras-chave: Mediação Leitora. Avaliações externas. Sequência Didática. Proficiência.

ABSTRACT

The present work investigated how the reading mediation of the Portuguese Language teacher occurs in the performance of reading activities in the classroom. Thus, it was also sought to observe if there is possibly any relation between this mediation of the Portuguese-language teacher and the low levels of reading proficiency verified in the results of external evaluations such as the National System for the Evaluation of Basic Education (SAEB) And the Educational Evaluation System of Pernambuco (SAEPE). In order to do so, it was sought to analyze how these strategies of reading mediation are given, based on the observation of the lessons of a Portuguese Language teacher, in an eighth grade class in the Municipal School Lions Brígida de Melo Ferreira in the city of Cabrobó-PE . In order to have greater interaction between the researcher and the research subject teacher, a partially structured interview was conducted in which we searched for data pertinent to research, such as experiences in reading activities, initial and continuing education, conceptions practiced in the classroom, among others . For the students, an initial diagnostic evaluation with text interpretation questions was applied with the objective of evaluating the necessary skills for a good understanding of the reading, using as standard some descriptors of SAEPE and SAEB Portuguese Reference Matrices. In order to justify our work, we mainly used the studies on reading, reading mediation and didactic sequence of Bortoni-Ricardo et alii (2012); Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004); Geraldi (2012); Kleiman (2013a, 2013b); Koch and Elias (2015). At the end of the work, there is a proposal of intervention of didactic sequence that can be used in the classroom to contribute to the level of proficiency of the students. With the present work, we could conclude that, despite the efforts of the subject teacher of the research to perform the reading mediation in the classroom, there are still several factors that do not allow this activity to be performed effectively and that one can effectively contribute in the process of understanding Of students in basic education.

Keywords: Mediation. External evaluations. Following teaching. Proficiency.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	9
2	CONCEPÇÕES E SISTEMA DE CONHECIMENTO DA LEITURA.....	17
2.1	Do conhecimento prévio à produção de sentidos para o texto.....	17
2.2	Principais concepções de língua e leitura e a leitura numa perspectiva interacional da língua.....	21
3	AVALIAÇÕES EXTERNAS NO BRASIL E O LEITOR PROFICIENTE.....	26
3.1	Breve histórico dos Sistemas Nacional e Estadual de avaliação em educação...	26
3.2	A Matriz de Referência e as descrições de competências e habilidades para o estudante do Ensino Fundamental.....	29
3.3	O leitor proficiente nas avaliações externas.....	33
4	MEDIAÇÃO LEITORA E AS ESTRATÉGIAS DE MEDIAÇÃO DA LEITURA.....	37
4.1	Da mediação pedagógica à mediação leitora.....	37
4.2	Professor mediador e as estratégias para o exercício da compreensão.....	39
4.3	Sequência didática: um instrumento para a aprendizagem.....	41
5	METODOLOGIA.....	43
5.1	Tipo e natureza da pesquisa.....	43
5.2	Local e sujeitos da pesquisa.....	46
5.3	Instrumentos de obtenção de dados.....	47
<i>5.3.1</i>	<i>Características da Entrevista.....</i>	<i>47</i>
<i>5.3.2</i>	<i>Características da Avaliação Diagnóstica.....</i>	<i>48</i>
<i>5.3.3</i>	<i>Características das Observações.....</i>	<i>48</i>
6	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS.....	50
6.1	Entrevista.....	50
6.2	Avaliação diagnóstica.....	54
6.3	Observação das aulas.....	56
7	ESPAÇOS, OPORTUNIDADES E ATIVIDADES PARA A MEDIAÇÃO LEITORA: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	65
7.1	Organização da sequência didática.....	65

7.2	Cronograma da sequência didática.....	66
7.3	Metodologia da sequência didática.....	67
7.4	Detalhamento das etapas da sequência didática.....	67
7.4.1	<i>Apresentação da Situação.....</i>	68
7.4.2	<i>Produção Inicial.....</i>	69
7.4.3	<i>Módulos.....</i>	69
7.4.4	<i>Produção Final.....</i>	71
8	CONCLUSÃO.....	73
	REFERÊNCIAS.....	75
	APÊNDICES.....	78
	ANEXOS.....	93

1 INTRODUÇÃO

Várias são as inquietações dos professores de Língua Portuguesa, sobretudo nas escolas públicas. Problemas, desde a escassez de material e infraestrutura carente até diversas dificuldades de aprendizagem enfrentadas pelos alunos, fazem parte da rotina dos muitos educadores e levantam reflexões. Uma dessas inquietações tem ganhado mais destaque e causado muita preocupação: a grande dificuldade que nossos alunos têm em compreender plenamente aquilo que leem. Tal dificuldade reflete em baixos índices de proficiência em leitura medida através de exames chamados de avaliações externas ou de larga escala. Esse fenômeno tem despertado a atenção também de estudiosos que propuseram, em alguns trabalhos, a discussão acerca de questões como leitura e compreensão (KOCH & ELIAS, 2015) e aspectos cognitivos da leitura (KLEIMAN, 2011, 2013).

Mais uma questão que tem sido alvo de discussões na atualidade e que ainda merece um olhar atento é a importância de se desenvolver estratégias de mediação da leitura eficazes para formar professores capazes de auxiliar os seus alunos no desenvolvimento da compreensão leitora. Acerca desta questão, podem ser citados os trabalhos de Bortoni-Ricardo et al. (2012) que tratam de mediação pedagógica e leitora por meio de estratégias facilitadoras da interação professor-aluno em eventos de leitura, denominando-as de andaimagem; de Marcuschi (1996) que discute sobre as limitações dos exercícios de compreensão de textos dos livros didáticos, numa tentativa de estimular os professores a irem além desses livros para ajudar os alunos a atribuírem um sentido para o texto na leitura; de Rojo (2001) que aborda as fases da formação do professor, a pouca atenção e o caráter tradicional dado à construção de um modelo didático para o ensino de determinado objeto de conhecimento; por fim de Solé (1998) que se dedica ao ensino de estratégias de compreensão leitora que podem auxiliar os professores nas atividades de leitura.

Tamanha atenção dada aos temas leitura proficiente, compreensão e mediação leitora se deve à importância da leitura para o desenvolvimento integral do ser aprendente, pois ler significa conhecer o mundo com os próprios olhos. Conforme afirma Soares (2009, p. 38): “Enfim: a hipótese é que aprender a ler e a escrever e, além disso, fazer uso da leitura e da escrita transformam o indivíduo, levam o indivíduo a um outro estado ou condição sob vários aspectos: social, cultural, cognitivo, linguístico, entre outros”, ou seja, ensinar a ler, significa capacitar o indivíduo para o convívio e a atuação dentro da sociedade.

A cidade de Cabrobó, no interior de Pernambuco, local onde se desenvolveu a presente pesquisa, é um município sertanejo de pequeno porte com pouco mais de 30 mil

habitantes e IDHM (Índice de Desenvolvimento Humano Municipal) de 0,623, segundo dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) e IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) para o 9º ano de 4,3, ou seja, trata-se de uma cidade carente em muitos aspectos. Uma pesquisa como a proposta nesse trabalho pode, a longo prazo, trazer benefícios para a sociedade, tendo em vista que a leitura tem a capacidade de desenvolver no ser humano uma maior consciência crítica do meio em que vive.

De uma maneira geral, o desenvolvimento das habilidades leitoras dos cidadãos cabroboenses pode ajudá-los a se tornarem seres politizados e conscientes de suas responsabilidades na construção de uma sociedade melhor e mais justa, tendo em vista que a leitura proporciona um movimento contínuo de transformação que ultrapassa os muros da escola, pois abre possibilidades de compreender mais o mundo em que vivem.

A leitura é capaz de transformar cidadãos, antes passivos e à mercê das injustiças sociais, em protagonistas de suas próprias histórias e das pessoas de sua comunidade. Enfim, defende-se aqui, o poder transformador da leitura na vida dos cabroboenses, assim como de qualquer brasileiro que viva em iguais condições sociais. Apesar de não ser capaz, sozinha, de livrar as pessoas da miséria, nem promover mobilidade social ou garantir o cumprimento de direitos cidadãos, ela é um caminho para essa transformação.

Leitor proficiente é aquele que é capaz de atribuir sentidos ao texto lido, de compreendê-lo e contextualizá-lo, ultrapassando a capacidade de apenas decodificá-lo. A partir da alfabetização, as crianças estão aptas à leitura, porém esta condição não lhes garante sucesso na compreensão ou interesse pela prática da leitura. Neste momento, entram em jogo os esforços da escola e professores somados ao acompanhamento familiar para que tal objetivo seja alcançado, ou seja, é necessária a união de forças que lhes permitam não apenas avançar de série/ano, mas progredir em nível de conhecimento e proficiência.

A responsabilidade do professor de Língua Portuguesa nessa tríade é inegável, sobretudo quando se trata de alunos de escolas públicas, pobres, que não têm acesso a materiais de leitura fora da escola, conforme constata os PCN de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1998, p. 66):

Para os alunos que provêm de comunidades com pouco ou nenhum acesso a materiais de leitura, ou que oferecem poucas possibilidades de participação em atos de leitura e escrita junto a adultos experientes, a escola poderá ser a única referência para a construção de um modelo de leitor e escritor. Isso só será possível se o professor assumir sua condição de locutor privilegiado, que se coloca em disponibilidade para ensinar fazendo.

Diante dessa realidade, a de que alguns alunos têm poucas oportunidades de momentos de leitura e escrita com adultos em casa, torna-se fundamental que a escola abrace

esse papel e acolha esses alunos com propostas eficazes de leitura, principalmente se forem bem mediadas pelos professores tanto de língua portuguesa, quanto as das demais disciplinas, tendo em vista que atividades de leitura podem e devem ser desenvolvidas por todos que fazem a escola, inclusive bibliotecários, coordenadores pedagógicos, etc.

Para que a mediação leitora aconteça e alcance o objetivo de auxiliar os estudantes a desenvolverem suas habilidades leitoras dentro do ambiente escolar e que as utilizem em situações cotidianas, faz-se necessário que os professores planejem bem como se dará a atividade de leitura e como ocorrerá a mediação leitora, o que pode representar aos alunos vindo de comunidades que não oferecem oportunidades de leitura, a possibilidade de tê-las, adequadamente, na escola.

Para Oliveira e Antunes (2013, p. 74-76), esse planejamento das atividades de mediação leitora é importante porque, por mais que elas sejam vivenciadas em sala de aula, iniciam-se bem antes desse momento, por exemplo, com a escolha dos livros, verificando se estes são adequados e qualificados para atingir os objetivos propostos nos livros e, também, com uma reflexão sobre a própria relação dos professores com os livros.

Ainda segundo Antunes e Oliveira (2013. P. 77):

O professor deve avaliar, previamente à atividade leitora, a complexidade da obra e a capacidade de seus alunos de enfrentá-la. Desse modo, ele perceberá de quais recursos terá de lançar mão, a fim de fornecer andaimes aos educandos para a superação dos desafios que existem nas leituras literárias.

Portanto, como podemos observar, o planejamento é uma etapa fundamental para a realização de boas atividades de mediação leitora no qual os professores precisam incluir uma avaliação dos conhecimentos prévios dos alunos, assim como uma previsão do grau de dificuldade que, por ventura, eles venham apresentar no desenvolvimento da atividade leitora. Essas etapas do planejamento são muito válidas na execução da mediação leitora porque proporcionam aos professores mediadores, antecipadamente, uma possibilidade de elaborarem estratégias, aqui chamados de andaimes, que auxiliem os alunos a vencer os obstáculos que tanto dificultam a compreensão leitora proficiente.

Porém, sabemos que há muitas limitações, principalmente na escola pública, que acabam por dificultar a atuação do professor mediador. Podemos citar entraves como falta de bibliotecas escolares, espaços de leitura com estrutura deficitária, acervo bibliográfico insuficiente, o pouco acompanhamento familiar e o próprio desinteresse do estudante. Mas a escola, os professores e todos os responsáveis pela qualidade na educação precisam entender que esses obstáculos não podem ser maiores que a necessidade de se estreitar a relação entre os alunos e o ato de ler.

No contexto de sala de aula, não é raro encontrar exemplos de atividades, nas quais a leitura entra na sala de aula através de pequenos recortes dos livros didáticos e/ou apenas como pretexto para estudos de classificações gramaticais nas aulas de português. Somado a isso, resultados de pesquisas oficiais, como em Retratos da Leitura no Brasil 3 – 2011, mostram que professores também dedicam pouco de seu tempo à leitura, um hábito que, provavelmente, impacta negativamente em suas aulas.

A pesquisa aponta que algo em torno da metade dos professores de escolas públicas não costuma ler nas horas vagas (embora seja preciso, acerca desses dados, fazer uma análise mais minuciosa devido à dificuldade de acesso a obras no país, seja pelo número insuficiente de bibliotecas públicas, seja porque um livro é caro). Fatores como esses podem estar influenciando nos baixos índices de proficiência em leitura, sobretudo dos estudantes de escolas públicas.

Por isso, o presente trabalho se propôs, desde sua questão de pesquisa, a investigar de que forma ocorre a mediação leitora do professor de Língua Portuguesa na realização de atividades de leitura em sala de aula e propor a realização de uma intervenção em sala de aula, com os alunos, baseada nas teorias sobre mediação da leitura discutidas neste trabalho. Mediação leitora, aqui compreendida como um processo que se inicia desde as etapas do planejamento da atividade, sua execução na sala de aula até sua avaliação no final da atividade. Dessa forma, procurou-se, ainda, observar se há, possivelmente, alguma relação entre essa mediação do professor de língua portuguesa e os baixos níveis de proficiência em leitura verificados nos resultados das avaliações externas.

Entre as variantes que podem influenciar esses resultados, alguns autores sugerem haver certa negligência na mediação do professor no trabalho de leitura. Por exemplo, Oliveira e Antunes (2013, p. 64) apontam que os resultados alarmantes do SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), no que se refere à proficiência dos estudantes em leitura, são reflexos da falta de mediação leitora, ou seja, da negligência dos professores na mediação durante as atividades de leitura. Por essa razão é que se buscou aqui analisar como se dão essas estratégias de mediação leitora, a partir da observação das aulas de uma professora de Língua Portuguesa, em uma turma oitavo ano do Ensino Fundamental, numa escola pública municipal da cidade de Cabrobó-PE.

O presente trabalho foi realizado a partir dessas observações em sala de aula, das quais foram extraídas as análises das atividades de mediação leitora, os comportamentos e atitudes dos sujeitos da pesquisa, professor e alunos. Para que houvesse maior interação entre a pesquisadora e a professora sujeito da pesquisa, foi realizada uma entrevista parcialmente

estruturada na qual buscamos dados pertinentes à investigação, como experiências em atividades de leitura, formação inicial e continuada, concepções praticadas em sala de aula, dentre outras.

Para os alunos, foi aplicada uma avaliação diagnóstica inicial, com questões de interpretação de texto com o objetivo de avaliar as habilidades necessárias para uma boa compreensão da leitura, utilizando como padrão alguns descritores das Matrizes de Referência de Língua Portuguesa do Sistema Nacional da Avaliação da Educação Básica (SAEB) e do Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE). No final do trabalho, foi proposta uma sequência didática com estratégias de mediação leitora a fim de haver uma intervenção e com a intenção de contribuir para o desenvolvimento da compreensão dos alunos.

Além do objetivo geral de analisar como acontecem as atividades de mediação leitora da professora de língua portuguesa, nosso trabalho procurou basear-se nos seguintes objetivos específicos:

- Identificar quais as concepções de língua e de leitura orientam o planejamento escolar da professora de língua portuguesa nas aulas cujo foco esteja na mediação de leitora;
- Analisar como se dão as estratégias de mediação da leitura da professora sujeito da pesquisa, numa sala de aula de oitavo ano do Ensino Fundamental, numa escola pública municipal da cidade de Cabrobó-PE;
- Analisar o impacto da intervenção realizada na competência leitora da turma do oitavo ano.

Tais objetivos foram traçados por serem relacionados com o caminho percorrido como professora de Língua Portuguesa na educação básica, mais especificamente no Ensino Fundamental – Anos Finais, que, junto com a oportunidade de aprofundamento dos estudos e leituras, permitiram a mim muitas reflexões acerca dos desafios da docência. Muitos são os questionamentos, nossos e, certamente, de muitos professores: Por que lemos (professores, alunos e o brasileiro em geral) tão pouco? Por que tantos alunos têm tanta dificuldade em atribuir sentido à leitura? Quais as consequências disso para suas vidas fora da escola? O que posso fazer para mudar esse quadro preocupante? Como agir, enquanto professora de Língua Portuguesa, de maneira a contribuir efetivamente com o desenvolvimento da compreensão leitora de nossos alunos para que mais adiante eles consigam ter autonomia nessa atividade?

Necessário se faz dizer que os questionamentos acima, frutos de inquietações reais, exerceram grande influência em todo o nosso trabalho, a começar pela escolha da questão de pesquisa. A falta de compreensão leitora traz sérias consequências para a vida do aluno: têm dificuldade de aprender conteúdos das mais diversas disciplinas, têm limitações para utilizar a norma culta da língua nas situações específicas, compreende textos orais, escritos e imagéticos com estruturas apenas simples, do mesmo modo que produz textos escritos com níveis aquém do esperado. São alunos que, possivelmente, terão complicações para passar num concurso, numa seleção com entrevista e até em atividades rotineiras básicas como filtrar o que é veiculado na televisão e internet.

Mas já há um reflexo dessa dificuldade nos resultados de avaliações externas, aplicadas em séries finais (5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio) revelam os baixos índices de proficiência em leitura, nos quais, a grande maioria dos estudantes brasileiros encontra-se em patamares chamados pelos órgãos oficiais de nível elementar. Esses resultados revelam ainda que, com o passar dos anos, essa situação piora, ou seja, embora os estudantes avancem de ano escolar, muitos deles não avançam nas escalas de proficiência e, às vezes, até regridem.

Assim sendo, nosso trabalho partiu da análise das práticas de mediação leitora de um professor de Língua Portuguesa do oitavo ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública municipal da cidade de Cabrobó-PE, para, em seguida, propor e aplicar uma sequência didática com estratégias de mediação da leitura, a fim de contribuir efetivamente com o desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos. A escola foi escolhida com base no IDEB abaixo da média nacional e a turma de oitavo ano do Ensino Fundamental se deu pelo fato de que, neste nível escolar, os alunos possuem, teoricamente, conhecimento linguístico, enciclopédico e de mundo satisfatórios para a leitura e compreensão de um texto, bem como porque antecede o ano das avaliações externas dos sistemas nacional e estadual de educação (Prova Brasil e SAEPE).

A leitura é um processo muito complexo, pois exige que o leitor lance mão de diversas estratégias que o levem a estabelecer um sentido para o que foi lido, conforme o que colocam os PCN de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1998, p 69-70):

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de

compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas.

Por isso, consideramos que o presente trabalho pode favorecer o desenvolvimento desse processo, uma vez que tratou do tema mediação leitora, que contribui para a apreensão das habilidades necessárias para a leitura proficiente, e também teve como meta alcançar o professor de língua portuguesa.

Para concretizar os objetivos, fizemos uma discussão teórica, coleta e análise de dados ao longo do trabalho. Na seção “Concepções e sistema de conhecimento da leitura” abordamos as concepções de língua, enfatizando a leitura numa perspectiva interacionista através de Kleiman (2013a), Koch e Elias (2015) e Geraldi (2012).

Na seção “Avaliações externas no Brasil e o leitor proficiente”, discutimos sobre alguns tipos de avaliação, inclusive a mais valorizada hoje, a externa ou larga escala, percorrendo o caminho do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e identificando como as provas de Língua Portuguesa são elaboradas a partir de uma Matriz de Referência, em busca de mensurar o nível de proficiência dos alunos.

Na seção intitulada “Mediação leitora e as estratégias de mediação da leitura”, discutimos, a partir de Bortoni-Ricardo et alii (2012), o conceito de andaimes para a compreensão leitora, trabalho a ser realizado pelo professor no processo de motivação e construção de sentidos para o texto, além da importância da sequência didática, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Na “Metodologia” descrevemos a pesquisa qualitativa de natureza descritiva com Lüdke e Andre (1986) e Gil (2002), além do local e sujeitos da pesquisa e os instrumentos de obtenção de dados utilizados, a entrevista, a avaliação diagnóstica e a observação das aulas.

Na seção “Apresentação e análise dos dados” trazemos as discussões das informações coletadas com a aplicação da avaliação diagnóstica, na entrevista e nas observações das aulas ministradas pela professora de Língua Portuguesa do oitavo ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Lions Brígida de Melo Ferreira da cidade de Cabrobó-PE, local macro da pesquisa, a partir do referencial teórico.

Na seção “Espaços, oportunidades e atividades para a mediação leitora: uma proposta de sequência didática”, como o nome mesmo diz, trazemos uma proposta de intervenção que pode ser utilizada na(s) escola(s) para que possa-se elevar o nível de proficiência leitora dos alunos.

Por fim, na “Conclusão”, fazemos um apanhado das discussões realizadas ao longo da pesquisa, dos dados coletados e a análise feita com base na referência teórica estudada,

acreditando que o nosso trabalho pode ser relevante e poderá levar os professores e a escola à reflexão acerca da importância de se planejar bem as estratégias de leitura para que não haja negligências na atividade de mediação leitora e, conseqüentemente, colaborar para a melhoria da qualidade no ensino básico.

2 CONCEPÇÕES E SISTEMA DE CONHECIMENTO DA LEITURA

Nesta seção, são abordados, a partir das reflexões de Kleiman (2013a), Koch e Elias (2015) e Geraldi (2012), aspectos conceituais de sistemas de conhecimentos aos quais os leitores recorrem para a produção de sentido durante a leitura. Além disso, são discutidos também os principais conceitos de língua e a concepção de leitura numa perspectiva interacionista.

2.1 Do conhecimento prévio à produção sentidos para o texto

A leitura é um importante instrumento à disposição dos indivíduos na aquisição de conhecimento e para o exercício cidadão, pois, apesar de não ser o único caminho para garantia de seus direitos, é um meio valioso que lhes possibilita o desenvolvimento do pensamento crítico e a ampliação de seu conhecimento de mundo. Porém, o que é leitura? Estaríamos nós, professores, cientes de seu conceito?

Diante dessas indagações, é necessário que se faça um breve passeio entre algumas definições de leitura para, em seguida, discorrer mais profundamente sobre aquela que fundamenta este trabalho, pois quanto mais nós, professores, conhecermos as características desse processo, mais teremos possibilidades de planejar e realizar atividades de leitura que ampliem o potencial leitor dos estudantes e sermos bem sucedidos na tarefa de formar bons leitores.

Para Leffa (1996, p. 11), há uma definição geral para a leitura, a de que: “Ler é usar segmentos da realidade para chegar a outros segmentos”, ou seja, a atividade de leitura significa usar uma porção da realidade (as palavras, os gestos ou o mundo) para criar uma outra porção de realidade (a compreensão do que se lê). Para o autor, ler, em sua essência, é ver um reflexo da realidade.

Além dessa definição mais geral, há também acepções mais restritas de leitura. Por exemplo, a ideia de que ler significa extrair o sentido do texto associando-se à concepção de que este possui um significado completo que deve se apreendido pelo leitor numa atividade cuidadosa de leitura. Apesar de parecer importante manter a atenção e o cuidado no momento da leitura para “captar” o significado do texto, essa concepção é limitada, pois não admite esse significado, ou significados, possa ser atribuído pelo leitor.

Outra acepção é a de que ler é atribuir significado ao texto. Ou seja, nesse caso, a compreensão não é um produto final da leitura, mas um processo no qual o leitor faz uso de

suas próprias experiências para conferir ao texto um sentido que, segundo Leffa (1996, p. 14), “[...] não está na mensagem do texto, mas na série de acontecimentos que o texto desencadeia na mente do leitor”. Nesse caso, a ênfase na construção de significados é dada exclusivamente ao leitor, desconsiderando, por exemplo, as intenções do autor no momento da produção. E isso também pode ser problemático porque tende a tornar ilimitadas as interpretações dadas a um texto.

Posto isto, levando em consideração as questões de leitura que já foram discutidas até aqui, o presente trabalho procura basear-se na definição de que a leitura é uma atividade interativa que proporciona aos sujeitos da comunicação um diálogo intermediado pelo texto. Pois a leitura de um texto supõe muito mais do que uma atividade de extração (foco no texto) ou atribuição (foco no leitor) do significado, conforme explicita Leffa (1996).

Em consonância com essa definição, Koch e Elias (2015, p. 11) tratam desse aspecto interacional da leitura ao mesmo tempo em que a definem como um processo complexo de produção de sentidos:

A leitura é, pois, uma **atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos**, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo. (grifos das autoras)

Em outras palavras, a leitura não é um mero movimento de decodificação ou de extração de informação de um texto, e sim uma atividade que requer do leitor o conhecimento linguístico, que significa conhecer as regras, o vocabulário e o uso da língua, bem como ter noções sobre como o texto está organizado, e, principalmente, uma atividade de produção de sentido que implica diversas estratégias por parte do leitor para estabelecer um diálogo com o autor por meio do texto. Por estratégias que busquem a produção de sentido, entende-se a realização de seleção, levantamento de hipóteses, inferências e verificação antes, durante e após o ato da leitura.

É por essa razão que a leitura é considerada uma atividade muito complexa e que, além disso, para Koch e Elias (2015, p. 40), exige que o leitor lance mão de um sistema de conhecimentos para produzir sentidos para um texto:

- Conhecimento linguístico;
- Conhecimento enciclopédico;
- Conhecimento interacional.

Ainda segundo as autoras e de forma resumida, o conhecimento linguístico diz respeito à gramática e ao léxico da língua, ou seja, o conhecimento que se tem de como as palavras se organizam no texto, dos elementos coesivos que garantem a sequenciação textual,

dentre outros aspectos. O conhecimento enciclopédico pode ser comparado ao conhecimento de mundo que cada indivíduo traz de suas vivências pessoais e que, acumulado, constitui a sua bagagem sociocultural, as suas referências extralinguísticas. E, por último, o conhecimento interacional que se refere à ação mútua que os sujeitos interactantes estabelecem por meio da linguagem.

Através da leitura, autor e leitor constituem um diálogo em que ambos são responsáveis por estabelecer e cuidar para que essa interação não se perca no meio do processo de compreensão leitora, é o conhecimento interacional. A leitura, nesse caso, pode ser definida como uma interação a distância entre o autor e o leitor concretizada por meio do texto. Nessa interação, enquanto o leitor busca pistas, levanta hipóteses, concorda ou rejeita conclusões a fim de estabelecer sentido para o texto, o autor procura conquistar a atenção do seu leitor com estratégias de organização do texto de modo a não dizer tudo, mas “deixar pistas no seu texto a fim de possibilitar ao leitor a reconstrução do caminho que ele percorre” (KLEIMAN, 2013a, p. 72).

Para Koch e Elias (2015), apenas poderá haver a compreensão satisfatória do texto caso o leitor acione todos esses conhecimentos que são mobilizados por meio de estratégias sociocognitivas. Em outras palavras, o leitor realiza estratégias mentais de assimilações, individual e socialmente, que estimulam a ativação do sistema de conhecimentos e que, conseqüentemente, o levam, mais rápida e efetivamente, à produção de sentidos para o texto.

De forma semelhante, Kleiman (2013a, p. 15) também se refere à importância de o leitor envolver esse sistema de conhecimento no ato da leitura para que compreenda o que está lendo, porém a autora utiliza o termo conhecimento prévio para nominar tal sistema: “Pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão”. Para a autora, os conhecimentos linguístico, textual e enciclopédico, também denominado pela autora como conhecimento de mundo, compõem o conhecimento prévio e interagem entre si tornando a leitura um processo interativo: “O conhecimento linguístico, o conhecimento textual, o conhecimento de mundo devem ser ativados durante a leitura para poder chegar ao momento da compreensão, momento esse que passa despercebido, em que as partes discretas se juntam para fazer um significado” (KLEIMAN, 2013a, p. 30). Caso haja, no ato da leitura, falhas no acionamento de algum desses níveis de conhecimentos que constituem o conhecimento prévio, a compreensão ficará comprometida.

Para Kleiman (2013a, p. 17), “O conhecimento linguístico desempenha um papel central no processamento do texto”, ou seja, dentre os três conhecimentos que compõem o conhecimento prévio do leitor, o conhecimento linguístico ocupa um espaço bastante

significativo na compreensão do texto através da leitura. A saber, o conhecimento linguístico, para Kleiman (2013a), é o conhecimento que o leitor envolve no processo de leitura para identificar as categorias gramaticais, bem como suas funções a fim de buscar um caminho que possivelmente o permitirá chegar até a compreensão do texto. Porém, apesar de ser importante, acionar apenas o conhecimento linguístico para o processo de compreensão, não é suficiente.

Junto do conhecimento linguístico, o leitor utiliza o conhecimento textual, que também desempenha papel importante no processo de leitura. Isso significa dizer que, como o próprio nome sugere, é importante que o leitor tenha certas noções e conceitos sobre os textos que vai ler, como se organizam, as características que os classificam em determinados gêneros, o que caracteriza os tipos de discursos, dentre outros aspectos, para que consiga atribuir sentido ao texto lido.

Sobre esse componente do conhecimento prévio, Kleiman (2013a) afirma que:

Quanto mais conhecimento textual o leitor tiver, quanto maior a sua exposição a todo tipo de texto, mais fácil será sua compreensão, pois, [...] o conhecimento de estruturas textuais e de tipos de discurso determinará, em grande medida, suas expectativas em relação aos textos, expectativas estas que exercem um papel considerável na compreensão (KLEIMAN 2013a, p. 23).

Tal exposição a todo tipo de texto citada por Kleiman diz respeito à diversidade textual que deve ser ofertada aos alunos na escola. É seu papel social colocar os alunos em contato com a maior parte possível das estruturas textuais com o intuito de lhes oferecer subsídios para o desenvolvimento da compreensão leitora autônoma e fora da sala de aula, pois, muitas vezes e, sobretudo, para os mais desfavorecidos economicamente, a escola é o único ambiente que lhes oferece essa oportunidade.

No contexto da sala de aula, provavelmente, não será possível garantir que os alunos tenham contato com todos os gêneros textuais, tendo em vista que são muito vastos. Mas, na medida do possível, cabe ao professor trabalhar a diversidade textual, pelo menos, com gêneros de maior circulação social. Uma possibilidade para aumentar o repertório textual dos alunos, e, portanto, desenvolver o conhecimento textual, seria a divisão dessa tarefa com os professores das demais disciplinas.

O terceiro componente desse conjunto de saberes prévios é o conhecimento enciclopédico, também conhecido como conhecimento de mundo. Aqui, entram cena, em conjunto com os demais já citados, no processo de leitura e de compreensão, todas as referências extralinguísticas já adquiridas, formal ou informalmente, pelo leitor, ou seja, todo o conhecimento acumulado ao longo de sua vida que, ativados no momento da leitura, lhe

permitem ter certa familiaridade com o assunto tratado no texto que está lendo, mesmo que se trate de algo nunca lido.

Sem essa familiaridade com o assunto, a compreensão pode ser prejudicada, como descreve Kleiman (2013a, p. 23): “Parece-me que é ponto pacífico que a pouca familiaridade com um determinado assunto pode causar incompreensão, nesse caso, a incompreensão se deve a falhas no chamado conhecimento de mundo ou conhecimento enciclopédico”. (grifos da autora).

Por fim, seja por meio de ativação do sistema de conhecimentos descrito por Koch e Elias (2015), seja através da ativação do conhecimento prévio citado por Kleiman (2013a), o que se pode observar é que ler não é uma tarefa simples, pelo contrário, conseguir atribuir sentidos ao que se lê é extremamente complexo e, para um leitor que ainda está em formação, essa tarefa pode se tornar muito exaustiva e desestimulante.

Por essa razão, é necessário que nós, professores de língua portuguesa, nos aprofundemos mais acerca dessa complexidade que envolve o processo de leitura e de compreensão para que possamos melhorar efetivamente o nosso trabalho com a leitura em sala de aula a fim de contribuirmos efetivamente com o desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos.

2.2 Principais concepções de língua e a leitura numa perspectiva interacional da língua

Além de entender a complexidade do processo de leitura, consideramos igualmente importante, para o desenvolvimento de um trabalho consistente de leitura em sala de aula, que nós, professores de língua portuguesa, conheçamos um pouco das mudanças pelas quais passaram o ensino de leitura e de compreensão textual no Brasil e sobre algumas concepções de língua – que são, segundo Lima (2013), “bastante importantes, pois elas correspondem ao elemento norteador das atividades que são desenvolvidas em sala de aula.” – e de leitura porque as consideramos igualmente importantes para o planejamento e atuação do professor de Língua Portuguesa, porém, muitas vezes desconhecemos esses conceitos.

Geraldi (2012, p. 41), baseado nos fundamentos bakhtinianos, aponta três concepções para a linguagem, a saber:

1. A linguagem é a expressão do pensamento;
2. A linguagem é instrumento de comunicação;
3. A linguagem é uma forma de interação.

Na concepção de que a linguagem é a expressão do pensamento, significa dizer que o sujeito usa a língua como uma tradução de seus pensamentos em um ato individual e não

social, excluindo do processo de comunicação tudo o que não corresponde a elementos linguísticos, como o contexto e suas circunstâncias e as experiências ou expectativas do leitor/ouvinte. Sendo assim, o texto é considerado o resultado do pensamento de seu produtor e o papel do leitor se resume apenas ao de apreender a reprodução mental, bem como as intenções criadoras do autor que, segundo Koch e Elias (2015), torna-se o foco dessa concepção. É importante dizer que era esta a percepção de língua predominante na escola brasileira no século XVII, quando o ensino de Língua Portuguesa tornou-se obrigatório.

Na concepção de que a linguagem é instrumento de comunicação, a língua é vista agora como um conjunto de signos combinados por regra capaz de transmitir uma mensagem e por razão de esse conjunto de signos (o sistema linguístico) ser de domínio de todos os falantes de uma determinada comunidade, a língua passa a ser considerada um ato social, porém sem que se atribua competência alguma aos sujeitos envolvidos na atividade comunicativa. Nessa perspectiva, para Lima (2013, p. 108):

O sistema da língua impõe-se aos indivíduos (emissor e receptor) como uma norma que deve ser aceita como tal. Dessa forma, embora a língua passe a ser vista como social, o contexto continua a ser desconsiderado, pois o foco está no sistema de formas e normas que constituem a linguagem. Isso significa que tudo que é externo a ela também não é levado em conta e, assim, as categorias do modelo de contexto (lugar, tempo, participantes com suas relações e papéis, objetivos, ações e conhecimentos) não são percebidas como tendo influência sobre o discurso.

Assim, temos aqui um sistema de língua em que os falantes estão a ele assujeitados. Em outras palavras, nessa perspectiva de linguagem como expressão do pensamento, os sujeitos devem obediência às regras da língua que, por sua vez, desconsidera o contexto histórico e social em que os estão inseridos.

Dessa forma, o texto que, segundo Koch e Elias (2015), é o foco da concepção de que a linguagem é instrumento de comunicação, é visto como um código produzido por um emissor (autor/produtor) que precisa ser decifrado por um receptor (leitor/ouvinte), sem que haja necessidade de maiores esforços a não ser o de compreender a língua de forma objetiva.

No Brasil, com a sanção da Nova Lei de Diretrizes e Bases, a Lei nº 5692/71, fica estabelecida a língua nacional como instrumento de expressão e comunicação da cultura brasileira. Essa situação perdura até a publicação, pelo governo federal, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1998, que defendem as práticas sociais de linguagem no ensino da Língua Portuguesa: “Linguagem aqui se entende, no fundamental, como [...] um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade nos distintos momentos de sua história.” (BRASIL, 1998, p. 20), apontando para a última concepção, a de que a linguagem é uma forma de interação.

Nesta última concepção (e é nela que nosso trabalho procurou centrar-se), o foco da língua encontra-se na interação entre os sujeitos que são sócio-historicamente situados e que participam ativamente da construção do evento comunicativo, seja ele oral ou escrito. Em outras palavras, na concepção interacional da língua, há sempre um encontro entre sujeitos (autor/produzidor do texto e leitor/ouvinte) que, embora, às vezes separados pelas mais variadas situações, estão situados socialmente, cada qual em seu lugar e tempo histórico, porém, essa separação não impede de haver diálogos entre eles. E assim, comparando a concepção de língua como instrumento de interação e as demais concepções aqui citadas, podemos observar uma mudança de foco da língua. Aqui, ele passa a ser o ato da interação entre os sujeitos intermediado pelo texto e não apenas as intenções criadoras do autor ou o próprio o código linguístico.

Para Lima (2013, p. 110), “a língua é muito mais que expressão do pensamento ou mesmo um código organizado por normas específicas. A língua é uma maneira de agir. E isso se dá tanto na atividade de produção, quanto na prática de leitura/audição de um texto (escrito/oral).” Ou seja, nas concepções de linguagem anteriormente descritas, os sujeitos, sobretudo o leitor, não possuem papel central no evento comunicativo, mas, ao considerar a língua como interação, esses sujeitos são vistos como interactantes na comunicação e o texto torna-se, portanto, o lugar em que essa interação acontece e no qual os interlocutores constroem os sentidos e são construídos nele, conforme descrevem Koch e Elias (2015, p. 10-11):

Na **concepção interacional (dialógica) da língua**, os sujeitos são vistos como **atores/construtores, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto**, considerado o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores. Desse modo, há lugar no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação.

Em outras palavras, o texto é o lugar social onde sujeitos se encontram, se transformam e dialogam porque precisam construir sentidos para ele e, nessa tarefa, colocam em cena seus conhecimentos (enciclopédico, sociointeracionais, textuais) no momento da interação verbal. Não existe uma produção e recepção de informações, mas uma interação dialógica que permite a sua de construção, pois cada interactante contribui com seus conhecimentos considerando o contexto, seu papel social e do outro e a linguagem adequada para que a finalidade comunicativa seja alcançada.

Em consonância com tal perspectiva de língua, Koch (1998, p. 25) define a concepção de texto, refutando a ideia na qual o texto é tratado como um produto acabado no momento em que seu autor/produzidor escreve/fala:

Um texto se constitui enquanto tal no momento em que os parceiros de uma atividade comunicativa global, diante de uma manifestação linguística, pela atuação conjunta de uma complexa rede de fatores de ordem situacional, cognitiva, sociocultural e interacional, são capazes de construir, para ela, determinado sentido. [...] o **sentido não está no texto**, mas se **constrói a partir dele**, no curso de uma interação. (grifos da autora)

Por essa razão, para este trabalho, foi adotada a concepção interacional da língua e passaremos agora à discussão da concepção de leitura a ela correspondente.

Para Koch e Elias (2015), nessa perspectiva interacionista, a leitura é uma atividade que se realiza com a interação dos sujeitos com o texto, na qual o autor deixa pistas através de elementos linguísticos presentes no texto e até mesmo pela sua forma organizacional, e o leitor constrói seu sentido considerando, além desses elementos postos, o que lhe é sugerido ou está implícito no texto, utilizando para isso, estratégias como antecipação, levantamento de hipóteses, inferências, seu conhecimento de mundo, etc.

Ao descreverem o papel do leitor no curso da interação, Koch e Elias (2015) atribuem-lhe a capacidade de construir o sentido do texto considerando não apenas as informações explícitas, mas também as informações implícitas e enumeram como conceito de leitura, os seguintes tópicos:

- A leitura é uma atividade na qual se leva em conta as experiências e os conhecimentos do leitor;
- A leitura de um texto exige do leitor bem mais que o conhecimento do código linguístico, uma vez que o texto não é simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado por um simples receptor passivo (KOCH & ELIAS, 2015, p. 11).

Acreditamos, uma vez que o sentido de um texto não é dado e sim construído na leitura (interação autor-texto-leitor) por meio da ativação de um sistema de conhecimentos (conhecimento linguístico, o conhecimento textual, o conhecimento de mundo), que o ambiente escolar, mais especificamente, durante a atividade de leitura em sala de aula, é mediador importante dessa interação porque tem como compromisso a formação desse sujeito ativo e capaz de utilizar estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação em busca da compreensão de um texto, conforme já vimos em citação de trecho dos PCN acima.

Esse compromisso da escola e do professor de Língua Portuguesa com a formação do indivíduo começa pela adoção da concepção interacional de língua e leitura no planejamento de suas atividades, pois, como sabemos, ainda hoje, por diversos motivos, muitas práticas escolares estão envolvidas pelo chamado tradicionalismo.

Enfim, a concepção de leitura atrelada à concepção de língua interacionista “põe em foco o leitor e seus conhecimentos em interação com o autor e o texto para a construção de sentido” (KOCH & ELIAS, 2015, p. 13). Por isso é importante realizarmos essa discussão sobre as principais concepções de língua e leitura nesse trabalho. Tal discussão contribui para o desenvolvimento da nossa pesquisa porque nos permite uma reflexão acerca da relação entre a teoria e o que é colocado em prática nas aulas de leitura, pois, como pudemos observar, o ensino de leitura dentro dessa perspectiva interacional da língua, privilegia a formação do leitor proficiente (aquele que consegue ativar um sistema de conhecimentos para produzir sentidos em um texto) e é essa a formação que almejamos para nossos estudantes.

O termo leitor proficiente começou a fazer parte do dia a dia escolar com mais força a partir do surgimento das avaliações externas dos Sistemas de Avaliação da Educação (Nacional e Estadual) que são os motes para as discussões na seção a seguir.

3 AVALIAÇÕES EXTERNAS NO BRASIL E O LEITOR PROFICIENTE

Na presente seção, fazemos um breve histórico sobre as avaliações em larga escala que surgiram em meados da década de 1990 com a implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), bem como do Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE) e suas Matrizes Curriculares com base nas discussões de Beserra (2002) e informações obtidas a partir do Plano de Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2008) e de algumas revistas pedagógicas do SAEPE (PERNAMBUCO, 2014a e 2014b). Também são discutidas, a partir de Marcuschi (1996), Rojo (2014) e Lajolo (1993), algumas questões a cerca de compreensão leitora e leitor proficiente nessas avaliações externas.

3.1 Breve histórico dos Sistemas Nacional e Estadual de avaliação em educação

O conceito de avaliação é bem amplo e compreende desde a simples reflexão da ação humana até a análise de desempenho de indivíduos, seja na escola, no trabalho ou na sociedade. Sobretudo no ambiente escolar, os professores fazem uso da avaliação para diversos fins como verificar se houve ou não progresso na aprendizagem dos alunos, rever suas metodologias de ensino, entre outros.

No ambiente escolar, a avaliação também é complexa e compreende vários tipos, conforme a sua finalidade. Desses tipos, podem ser citadas a avaliação diagnóstica e a avaliação classificatória (LUCKESI 2008) como parte do processo avaliativo realizado internamente na escola, ou seja, as avaliações que são planejadas e postas em prática pelos próprios professores.

Na avaliação diagnóstica, geralmente realizada no início do ano letivo, o objetivo é, como o próprio nome diz, diagnosticar o estágio da aprendizagem em que os estudantes se encontram para, a partir daí, serem planejadas as ações pedagógicas que os farão avançar em conhecimento. “Como diagnóstica, ela (a avaliação) será um momento dialético de ‘senso’ do estágio em que se está e de sua distância em relação à perspectiva que está colocada como ponto a ser atingido à frente” (LUCKESI, 2008, p. 35). A avaliação classificatória, que talvez seja o tipo de avaliação mais utilizado pelos professores da educação básica, recebe algumas críticas de Luckesi (2008, p. 34): “A atual prática da avaliação escolar estipulou como função do ato de avaliar a classificação e não o diagnóstico, como deveria ser constitutivamente”. Consiste na verificação da aprendizagem, geralmente ao final da unidade de estudo, através de provas e notas bimestrais.

A avaliação classificatória realizada ao final de uma unidade bimestral pode se tornar um instrumento injusto se desconsiderar os avanços dos alunos ao longo do processo de aprendizagem. Ela pode torna-se mais um mecanismo de exclusão quando apenas quantifica a aquisição, ou não, do conhecimento e é associada à ideia de aprovação/reprovação do aluno.

Além das avaliações escolares já conhecidas e acima tratadas como internas, recentemente, um novo tipo de exame tem feito parte da rotina das escolas públicas brasileiras: as chamadas avaliações externas ou em larga escala que são assim denominadas porque são formuladas em ambientes externos à sala de aula e porque abrangem todos, ou quase todos os estudantes de um sistema de ensino. Diferente das avaliações internas, as externas, na verdade, visam analisar a rede escolar, ou seja, têm caráter institucional e, por isso, também são chamadas de avaliações de rede.

A partir da década de 1990, o Governo Federal implantou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) com o objetivo de obter dados para subsidiar políticas públicas. Desde então, os estudantes da educação básica têm sido submetidos a inúmeros exames nacionais e internacionais com o intuito de descobrir mais sobre as necessidades específicas da educação, como informam os resultados da pesquisa “A Avaliação Externa como Instrumento de Gestão Educacional nos Estados” (2011), da Fundação Victor Civita.

Segundo o caderno do Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil (BRASIL, 2008, p. 7-8), o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, é composto de duas avaliações complementares, a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc). Esta última, também chamada de Prova Brasil, é constituída de exame aplicado a cada dois anos apenas aos estudantes de 4ª série/ 5º ano e 8ª série/9º ano e visam avaliar as habilidades dos alunos em Língua Portuguesa (foco na leitura) e em Matemática (foco na resolução de problemas) com os seguintes objetivos, segundo o referido caderno (BRASIL, 2008, p. 8):

- a. contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, redução de desigualdades e democratização da gestão do ensino público;
- b. buscar o desenvolvimento de uma cultura avaliativa que estimule o controle social sobre os processos e resultados do ensino.

Para Beserra (2002), as avaliações externas, que ela denomina de avaliações de rede, surgiram no Brasil num momento conflituoso no ambiente escolar. Entre a ampliação do conceito de avaliação somativa (aquela cujo objetivo é classificar o avaliado) e o estabelecimento da avaliação formativa (aquela que permite que o processo pedagógico se ajuste às necessidades dos estudantes), a escola se divide entre o uso de práticas mais democráticas e a necessidade de controlar a indisciplina na sala de aula.

Segundo o caderno do Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil (BRASIL, 2008, p. 9), a primeira avaliação do SAEB ocorreu em 1990 e o objetivo do MEC (Ministério da Educação) era “oferecer subsídios para a formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas, contribuindo, dessa maneira, para a melhoria da qualidade do ensino brasileiro”. Com o passar dos anos, o exame foi sendo aprimorado e passou por mudanças até chegar ao modelo atual que consiste na aplicação de uma prova com questões de múltipla escolha em língua portuguesa e matemática em um tempo estipulado de 2 horas e 30 minutos aplicada na própria escola.

A Prova Brasil de língua portuguesa para o 9º ano é constituída de 26 questões. Em cada uma há um gênero textual, um enunciado e quatro alternativas, como no exemplo abaixo (BRASIL, 2008, p. 14):

Figura 1 – Exemplo de item

Exemplo de item:

Acho uma boa idéia abrir as escolas no fim de semana, mas os alunos devem ser supervisionados por alguém responsável pelos jogos ou qualquer opção de lazer que se ofereça no dia. A comunidade poderia interagir e participar de atividades interessantes. Poderiam ser feitas gincanas, festas e até churrascos dentro da escola.

(Juliana Araújo e Souza)

(Correio Braziliense, 10/02/2003, Gabarito. p. 2.)

Em “A comunidade poderia interagir e participar de atividades interessantes.” (l. 3, 4), a palavra destacada indica

- (A) alternância.
- (B) oposição.
- (C) adição.
- (D) explicação.



Fonte: BRASIL, 2008. p. 84.

A proposta da prova de língua portuguesa é testar as habilidades dos alunos associadas à competência de leitura e interpretação de texto e não deve definir a aprovação ou reprovação dos mesmos na escola. As questões, também chamadas de itens, são elaboradas com base nas Matrizes de Referência que foram construídas a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais, dos currículos adotados pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e dos livros didáticos mais adotados pelas redes públicas e particulares de ensino.

3.2 A Matriz de Referência e as descrições de competências e habilidades para o estudante do ensino fundamental

De acordo com o caderno do “Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil”, em 1997, foram desenvolvidas as Matrizes de Referência que descreviam as competências e habilidades que os alunos deveriam dominar em cada série/ano avaliado e, em 2001, essas matrizes foram atualizadas em razão dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s). Em língua Portuguesa, a Matriz de Referência do SAEB para a Prova Brasil é composta por seis tópicos que relacionam os 21 descritores (competências e habilidades que os estudantes de 8ª série/9º ano precisam possuir ao concluir essa etapa escolar), são eles: 1. Procedimentos de leitura; 2. Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto; 3. Relação entre textos; 4. Coesão e coerência no processamento do texto; 5. Relação entre recursos expressivos e efeitos de sentido e 6. Variação linguística.

No ano de 2008, o estado de Pernambuco, com o suporte técnico do SAEB, implantou o Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE), no qual todas as escolas da rede pública (Estadual e Municipal) são submetidas aos exames, anualmente, também nas turmas finais. O SAEPE foi criado com o objetivo de promover mudanças na educação oferecida pelo Estado, visando à oferta de um ensino de qualidade, conforme afirma a Revista do Sistema de Avaliação na seção dirigida aos educadores (PERNAMBUCO, 2014a, p. 7):

O Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco – SAEPE, desde sua primeira edição, ocorrida em 2008, tem o intuito de apresentar, aos gestores e professores da rede estadual e das redes municipais de Pernambuco, um diagnóstico da qualidade da educação no estado.

Esse diagnóstico da qualidade da educação pernambucana é realizado utilizando diversos instrumentos de verificação como o fluxo escolar (que inclui as taxas de evasão, repetência, desempenho nas avaliações internas e distorção idade/série de cada escola), questionários socioeconômicos e os resultados dos exames do SAEPE. A análise desses fatores resulta no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco (IDEPE), que é esse indicador de qualidade da educação no estado de Pernambuco.

Dentro do cenário nacional, segundo os dados do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), por alguns anos, os índices da educação do Estado de Pernambuco estiveram entre os piores do Brasil, como pode ser observado na tabela da figura 2 abaixo com os resultados alcançados pelas escolas desde 2005 até a edição atual e as metas projetadas até 2021.

Figura 2 – Resultados de IDEB

Estado	Ideb Observado						Metas Projetadas								
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021	
Acre	3.4	3.7	4.1	4.1	4.3	4.4	3.4	3.6	3.8	4.2	4.6	4.9	5.1	5.4	
Alagoas	2.3	2.6	2.7	2.6	2.8	3.2	2.3	2.5	2.7	3.2	3.5	3.8	4.1	4.3	
Amapá	3.4	3.4	3.6	3.5	3.4	3.5	3.5	3.6	3.9	4.3	4.7	4.9	5.2	5.5	
Amazonas	2.6	3.2	3.4	3.7	3.8	4.2	2.6	2.8	3.0	3.4	3.8	4.1	4.3	4.6	
Bahia	2.6	2.8	2.9	3.1	3.2	3.4	2.6	2.8	3.0	3.4	3.8	4.1	4.3	4.6	
Ceará	2.8	3.3	3.6	3.9	4.1	4.5	2.8	3.0	3.3	3.6	4.0	4.3	4.6	4.8	
Distrito Federal	3.3	3.5	3.9	3.9	3.9	4.0	3.3	3.4	3.7	4.1	4.5	4.8	5.0	5.3	
Espírito Santo	3.5	3.7	3.8	3.9	3.9	4.1	3.5	3.7	3.9	4.3	4.7	5.0	5.2	5.5	
Goias	3.3	3.5	3.7	3.9	4.5	4.6	3.3	3.5	3.7	4.1	4.5	4.8	5.0	5.3	
Maranhão	2.8	3.2	3.4	3.4	3.4	3.7	2.9	3.0	3.3	3.7	4.1	4.3	4.6	4.9	
Mato Grosso	3.0	3.7	4.2	4.3	4.2	4.5	3.0	3.1	3.4	3.8	4.2	4.4	4.7	5.0	
Mato Grosso do Sul	3.1	3.7	3.9	3.8	3.9	4.3	3.2	3.3	3.6	4.0	4.4	4.6	4.9	5.2	
Minas Gerais	3.6	3.8	4.1	4.4	4.6	4.6	3.6	3.7	4.0	4.4	4.8	5.0	5.3	5.6	
Pará	3.2	3.1	3.4	3.5	3.4	3.6	3.2	3.3	3.6	4.0	4.4	4.7	4.9	5.2	
Paraíba	2.5	2.8	2.9	3.1	3.2	3.5	2.5	2.7	2.9	3.3	3.7	4.0	4.2	4.5	
Paraná	3.3	4.0	4.1	4.1	4.1	4.3	3.4	3.5	3.8	4.2	4.6	4.8	5.1	5.3	
Pernambuco	2.4	2.6	3.0	3.2	3.4	3.8	2.4	2.6	2.8	3.2	3.6	3.8	4.1	4.4	
Piauí	2.8	3.2	3.5	3.6	3.6	3.9	2.8	2.9	3.2	3.6	4.0	4.2	4.5	4.8	
Rio de Janeiro	3.2	3.5	3.4	3.7	3.9	4.0	3.2	3.4	3.7	4.1	4.4	4.7	5.0	5.2	
Rio Grande do Norte	2.5	2.8	2.9	3.0	3.2	3.4	2.6	2.7	3.0	3.4	3.7	4.0	4.3	4.5	
Rio Grande do Sul	3.6	3.7	3.9	3.9	4.0	4.2	3.7	3.8	4.1	4.5	4.9	5.1	5.4	5.6	
Rondônia	3.1	3.3	3.5	3.6	3.8	4.1	3.2	3.3	3.6	4.0	4.4	4.6	4.9	5.2	
Roraima	3.2	3.5	3.7	3.6	3.5	3.7	3.2	3.4	3.7	4.1	4.4	4.7	5.0	5.2	
Santa Catarina	4.1	4.1	4.3	4.7	4.3	4.9	4.1	4.3	4.6	5.0	5.3	5.6	5.8	6.0	
São Paulo	3.8	4.0	4.3	4.4	4.4	4.7	3.9	4.0	4.3	4.7	5.1	5.3	5.6	5.8	
Sergipe	2.7	2.8	2.8	2.9	2.8	3.1	2.8	2.9	3.2	3.6	4.0	4.2	4.5	4.8	
Tocantins	3.3	3.6	3.9	4.0	3.8	4.0	3.3	3.5	3.7	4.1	4.5	4.8	5.1	5.3	

Fonte: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acess. 24 de abril de 2017

Como podemos observar na tabela acima, dentre as 27 Unidades Federativas do Brasil, o estado de Pernambuco ocupava, em 2005, a penúltima posição no ranking Nacional, à frente apenas do estado de Alagoas. Em 2007, ambos os estados ocuparam o ultimo lugar. No ano de 2009, o estado de Pernambuco deu um salto para a 22ª posição entre as Unidades Federativas e passa a ocupar o 4º lugar na região Nordeste, posições que permanecem na edição de 2011 do exame. Em 2013, sobre mais um pouco e passa a ocupar o 19º lugar nacionalmente e o 3º, entre os estados nordestinos. Na última edição do exame, realizada em 2015, o estado de Pernambuco passa a ocupar a 18ª posição do ranking nacional e continua com a 3ª posição entre os estados nordestinos, superado pelo Ceará e Piauí.

Numa breve análise desses dados, é possível observar que, apesar de cumprir as metas projetadas (linhas coloridas de verde na tabela da figura 2), o crescimento das notas de Pernambuco foi lento em dez anos, apenas 1,4 pontos percentuais. Porém, podemos notar que esse crescimento foi menor, 0,8 pontos percentuais, no estado de Santa Catarina que ocupou a primeira posição na lista em quase todas as edições do exame. Sendo assim, podemos concluir que, possivelmente, a ascensão do estado de Pernambuco no ranking do IDEB tenha sofrido influência não apenas da melhoria de sua nota, mas do crescimento mais lento das médias de outros estados.

O SAEPE segue os moldes do SAEB: avaliações em larga escala, elaboradas conforme os descritores da Matriz de Referência, que é dividida em tópicos, que buscam

verificar o desempenho de estudantes concluintes dos 3º, 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio. Conforme pode ser observado abaixo, a Matriz de Referência do SAEPE traz poucas diferenças em relação à Matriz de Referência do SAEB:

Figura 4 – Matriz de Referência de Língua Portuguesa do SAEPE

MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA - SAEPE 8ª SÉRIE/9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	
I. PRÁTICAS DE LEITURA	
D6	Localizar informação explícita em um texto.
D7	Inferir informação em um texto.
D8	Inferir o sentido de palavra ou expressão a partir do contexto.
D9	Identificar o tema central de um texto.
D10	Distinguir fato de uma opinião.
D11	Interpretar textos não verbais e textos que articulam elementos verbais e não verbais.
II - IMPLICAÇÕES DO SUPORTE, DO GÊNERO E/ OU DO ENUNCIADOR NA COMPREENSÃO DO TEXTO	
D12	Identificar o gênero do texto.
D13	Identificar a finalidade de diferentes gêneros textuais.
III - RELAÇÕES ENTRE TEXTOS	
D14	Reconhecer semelhanças e/ou diferenças de ideias e opiniões na comparação entre textos que tratem da mesma temática.
IV - COESÃO E COERÊNCIA	
D16	Estabelecer relação de causa e consequência entre partes de um texto.
D17	Estabelecer relações lógico-discursivas entre partes de um texto, marcadas por locuções adverbiais ou advérbios.
D18	Reconhecer relações entre partes de um texto, identificando os recursos coesivos que contribuem para sua continuidade (substituições e repetições).
D19	Identificar a tese de um texto.
D21	Reconhecer o conflito gerador do enredo e os elementos de uma narrativa.
D27	Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.
V - RELAÇÕES ENTRE RECURSOS EXPRESSIVOS E EFEITOS DE SENTIDO	
D22	Identificar efeitos de humor no texto.
D23	Identificar efeitos de sentido decorrente do uso de pontuação e outras notações.
D24	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do emprego de recursos estilísticos e morfossintáticos.
D25	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de palavras, frases ou expressões.
VI - VARIAÇÃO LINGUÍSTICA	
D26	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e/ou o interlocutor.

Abaixo, segue um exemplo de item da avaliação do SAEPE
 figura 4 – Exemplo de item do SAEPE

Leia o texto abaixo.

© UFS, Inc.
 Disponível em: <<http://www.telaquente.com.br>>. Acesso em: 12 set. 2009. (P05005381_SUP)

##) (P05005381) No primeiro quadrinho, as palavras foram escritas com letras grandes para

- destacar uma informação importante.
- indicar que o texto está começando.
- mostrar que as crianças gritavam.
- mostrar que várias crianças falaram.

Fonte: PERNAMBUCO, 2014b, p. 20

No meio escolar, esse tipo de avaliação é visto com ressalvas, sobretudo, pelos professores, pois é comum que lhe apontem problemas como a desconsideração das diversidades regionais e culturais existentes no Brasil na elaboração dos testes, o achatamento do currículo escolar para adequar-se às matrizes de referência dessas avaliações, uma vez que os seus resultados tendem a incentivar a competição e a busca por melhores colocações nos rankings da educação estadual e nacional. Sobre esse último aspecto, é importante dizer que, desde 2008, a Secretaria de Educação oferece um incentivo financeiro, o Bônus de Desempenho Educacional (BDE), aos funcionários das escolas públicas estaduais que alcançam entre 50% e 100% das metas estipuladas em um termo de compromisso assinado pelos gestores escolares. Essas metas incluem o fluxo escolar e o desempenho dos alunos nas avaliações do SAEPE.

Mitos e evidências à parte, os resultados dessas avaliações são publicados em escalas e, quanto à leitura, avaliam os níveis de proficiência dos estudantes, termo que ainda é novo para a maioria dos professores da educação básica e que diz respeito à capacidade de um indivíduo de demonstrar conhecimento, ou seja, o leitor proficiente não é aquele que apenas decodifica textos escritos, mas que é capaz de construir sentidos diversos para o texto, acionar seu conhecimento prévio, levantar hipóteses, fazer inferências, enfim, fazer uso de saberes construídos para processar não apenas o que é dito no texto.

Tais resultados apontam para um baixo desenvolvimento da compreensão leitora dos estudantes da escola pública. Os níveis de proficiência em leitura permanecem abaixo do

desejável e, algumas vezes, encontram-se no nível elementar segundo os padrões de desempenho elaborados pelos órgãos oficiais das avaliações. Na prática, os alunos leem textos, mas não conseguem construir sentidos para eles porque não conseguem utilizar as estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação necessárias para encontrar sentido no texto. Por isso que nosso projeto se propõe a investigar, no evento da aula de Português, como se dá a atividade de leitura, no intuito de entender o porquê desses resultados tão negativos.

Para Marcuschi (1996, p. 65), “a compreensão deve ser treinada, já que não é uma habilidade inata, transmitida geneticamente pela espécie humana.” E entendemos que o exercício da compreensão textual deve constituir uma prioridade nas aulas de português, porém os estudos do autor junto com os de Rojo (2004) apontam para um ensino de leitura que não leva à formação de leitores proficientes, porque ainda está envolvido por práticas ultrapassadas que não correspondem às atuais tendências de ensino, pautado na decodificação e identificação de informações fornecidas pelo autor do texto e na passividade do sujeito/leitor que recebe e acata todas essas informações sem questionar, refutar, argumentar, etc.

3.3 O leitor proficiente nas avaliações externas

O leitor proficiente é aquele que não apenas decodifica as palavras de um texto como se este fosse um amontoado de palavras a serem decifradas, mas aquele que consegue construir sentidos para a leitura a partir das pistas dadas pelo autor através do próprio texto e da mobilização dos conhecimentos linguístico, enciclopédico e interacional, os quais o leitor lança mão na atividade de leitura. E é a formação desse leitor proficiente que a escola tanto almeja atualmente, porque a ela, à escola, não é mais suficiente apenas o papel de alfabetizar os alunos. À escola cabe a missão de formar alunos letrados, preparados para interagir nas diversas práticas sociais de leitura.

Com a implantação e implementação das avaliações externas, o termo proficiência ganhou mais destaque no dia a dia das escolas, pois os estudantes avaliados por elas não recebem uma classificação em notas e sim uma proficiência que está relacionada ao seu desempenho e conhecimento das habilidades descritas nas Matrizes Curriculares. Com o objetivo de traduzir os números obtidos com as respostas dos alunos aos exames em larga escala em diagnósticos qualitativos do desempenho escolar dos mesmos, o Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco (SAEPE) desenvolveu uma Escala de Proficiência

(que pode ser vista a seguir, na tabela da figura 6), tendo como norte os parâmetros definidos pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Figura 5 – Tabela de Escala de Proficiência do SAEPE

 **Escala de proficiência**
Língua Portuguesa

DOMÍNIOS	COMPETÊNCIAS	DESCRITORES
Apropriação do sistema da escrita	Identifica letras	*
	Reconhece convenções gráficas	*
	Manifesta consciência fonológica	*
	Lê palavras	*
Estratégias de leitura	Localiza informação	D6
	Identifica tema	D9
	Realiza inferência	D7, D8, D11, D22, D23, D24 e D25
	Identifica gênero, função e destinatário de um texto	D12 e D13
Processamento do texto	Estabelece relações lógico-discursivas	D16, D17, D18 e D27
	Identifica elementos de um texto narrativo	D21
	Estabelece relações entre textos	D14
	Distingue posicionamentos	D10 e D19
	Identifica marcas linguísticas	D26
PADRÕES DE DESEMPENHO - 8ª SÉRIE/9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL		

** As habilidades relativas a essas competências não são avaliadas nesta etapa de escolaridade.*

Fonte: PERNAMBUCO, 2014b, p. 24

Escala de Proficiência do SAEPE é estruturada a partir da apresentação dos grandes Domínios do conhecimento em língua portuguesa para toda a Educação Básica (dentro dos círculos na figura 6) que agrupam as competências que os alunos precisam apresentar para serem considerados leitores proficiente e que, por sua vez, agrupam as habilidades que estão descritas na Matriz de Referência (ver figuras 3 e 4).

O primeiro domínio do conhecimento, que se refere à apropriação do sistema da escrita não é avaliado nos anos finais do Ensino Fundamental, portanto não há habilidades para esse domínio nessa etapa de escolaridade.

O segundo domínio, que diz respeito às Estratégias de leitura, tem maior relação com o presente trabalho, pois descreve as habilidades que um leitor proficiente deveria dominar ao concluir o nono ano do Ensino Fundamental e podem orientar melhor o trabalho do professor, enquanto mediador da leitura, com os alunos que ainda não são proficientes. Conforme a Revista Pedagógica do SAEPE (PERNAMBUCO, 2014b, p. 30): “O domínio ‘Estratégias de Leitura’ reúne as competências que possibilitam ao leitor utilizar recursos variados para ler com compreensão textos de diferentes gêneros”.

Em “Estratégias de leitura”, podemos observar as seguintes competências: 1. Localiza informação: Diz respeito à capacidade que o leitor deve ter em identificar informações explicitamente expostas no texto e trata-se de uma habilidade bem elementar; 2. Identifica tema: O desenvolvimento pleno desta competência permite que o leitor compreenda o texto como uma unidade significativa; 3. Realiza inferência: com esta competência desenvolvida, o leitor, provavelmente mais experiente, vai além das informações explícitas e consegue associar as pistas que o texto oferece ao conjunto de conhecimentos que possui no processo de produção de sentidos na atividade leitora; 4. Identifica gênero, função e destinatário de um texto: Aqui, à proporção em que os leitores são expostos a situações reais de produção dos mais variados gêneros textuais, mais serão desenvolvidas as habilidades referentes a esta competência, pois identificar o gênero/função de um texto e a quem ele se destina, depende do quão amplo é o repertório de gêneros textuais do leitor.

No domínio chamado “Processamento do texto”, são agrupadas competências que começam a ser desenvolvidas nos primeiros anos de escolaridade e que se estendem até o final do Ensino Médio. São elas: 1. Estabelece relações lógico-discursivas: As habilidades que envolvem esta competência são necessárias para que o leitor proficiente estabeleça relações que favoreçam a progressão textual e garantam a sua coesão e a coerência; 2. Identifica elementos de um texto narrativo: Mais uma competência elementar porque os textos narrativos são os primeiros com os quais os alunos têm contato e com mais frequência. Aqui, o leitor deve mostrar a capacidade de identificar onde, quando e com quem os fatos acontecem, além do conflito gerador, clímax e o desfecho da narrativa; 3. Estabelece relações entre textos: Diz respeito às relações intertextuais, ou seja, as relações existentes entre textos diferentes. Essa competência exige do leitor certa maturidade por ser mais complexa; 4. Distingue posicionamentos: Nesta competência o leitor deve ser capaz de identificar a tese de

um texto e reconhecer, em textos diferentes, posições contrárias acerca de um assunto; 5. Identifica marcas linguísticas: Relaciona-se ao caráter imutável da língua, as suas variações de acordo com as condições sociais, culturais, regionais e históricas em que ela é utilizada.

Ainda segundo a Revista Pedagógica do SAEPE, a Escala de Proficiência é uma importante ferramenta de interpretação dos resultados da avaliação, pois permite ordenar os resultados de desempenho dos estudantes. E esses resultados podem ser analisados pelos professores e, posteriormente, servirem como orientadores do trabalho em sala de aula em relação às competências que os estudantes já desenvolveram e ainda precisam desenvolver.

Nesse sentido, esse tipo de avaliação pode, se bem aproveitada, ser um instrumento adicional à disposição da escola e dos professores de língua portuguesa em favor do desenvolvimento das habilidades leitoras dos estudantes a fim de formar leitores proficientes, tendo em vista que é responsabilidade da escola auxiliar os alunos no desenvolvimento da leitura proficiente e de ensiná-los a ler para as práticas sociais e não apenas ensiná-los a leitura da e na escola simplesmente para cumprir o currículo ou programação de conteúdos, conforme afirma Rojo (2014, p. 1):

[...] ser letrado e ler na vida e na cidadania é muito mais que isso: é escapar da literalidade dos textos e interpretá-los, colocando em relação com outros textos e discursos, de maneira situada na realidade social; é discutir com os textos, replicando e avaliando posições e ideologias que constituem seus sentidos; é, enfim, trazer o texto para a vida e colocá-lo em relação com ela. Mais que isso, as práticas de leitura na vida são muito variadas e dependentes de contexto, cada um deles exigindo certas capacidades leitoras e outras não.

Nesse sentido, a leitura como decodificação não pode mais ocupar espaço nas escolas, uma vez que esta não atende mais às necessidades das pessoas numa sociedade letrada que espera do leitor proficiente a capacidade de interpretar, relacionar, discutir, replicar e avaliar textos.

Sobre colocar um texto lido em relação com outros lidos anteriormente e situados socialmente, Lajolo (1993 p.107) afirma que essa é uma postura de leitor maduro, que aqui entendemos por leitor proficiente: “Leitor maduro é aquele que, em contato com o texto novo faz convergir para o significado deste o significado de todos os textos que leu.” E, por concordar que a escola precisa fundamentar-se melhor para realizar um bom trabalho de compreensão afim de os alunos perceberem como se produz sentidos na leitura dos textos e tornem-se leitores proficientes é que propomos, na seção a seguir, uma discussão mais aprofundada sobre o papel do professor com mediador da compreensão leitora nas atividades de leitura, além de análise de estratégias de mediação por meio de sequências didáticas.

4 MEDIAÇÃO LEITORA E AS ESTRATÉGIAS DE MEDIAÇÃO DA LEITURA

Nesta seção, tratamos da importância da mediação do professor no processo de compreensão do texto, através de Bortoni-Ricardo et alii (2012), apresentando formas de como esse trabalho pode ser realizado para que o aluno avance no seu nível de proficiência. Uma das formas para concretizar esse trabalho é a utilização de sequências didáticas, alicerçadas aqui através de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), estratégia importante para viabilizar aprendizagens.

4.1 Da mediação pedagógica à mediação leitora

O ensino de leitura na escola pública brasileira passou por diversas mudanças ao longo dos anos. Segundo Bortoni-Ricardo et alii (2012), até a primeira metade do século XX, uma prática muito difundida nas aulas era o evento chamado de “dar lição”, no qual o aluno lia um texto em voz alta, a pedido do professor, para, em seguida, parafraseá-lo. Ainda segundo a autora, tal prática possuía pelo menos duas vantagens, a de permitir ao professor acompanhar mais objetivamente se os alunos estavam compreendendo a leitura e a de que, como se tratava de uma atividade oral, cada aluno, ao ouvir a interpretação do colega, seria beneficiado por isso.

Com o processo de democratização do ensino, Bortoni-Ricardo (2012, p. 8) relata que, na segunda metade do século XX, observou-se que o ensino sofreu alterações que resultaram em uma menor preocupação com o trabalho pedagógico voltado para compreensão da leitura. As consequências de tais mudanças foram mais fortemente sentidas quando, na década de 1990, os resultados das primeiras avaliações externas revelaram índices desanimadores com relação à compreensão leitora. Daí, até os dias atuais, pouca coisa mudou, pois o nível de proficiência dos estudantes cresce a passos lentos. Dados como esses e a realidade observada em sala de aula é que motivaram a realização do nosso trabalho sobre a relação entre a mediação leitora e o desenvolvimento da compreensão da leitura dos estudantes.

Na atualidade, esforços oficiais resultantes de acordos internacionais, como a Lei do Livro (Lei nº 10.753 de 30 de outubro de 2003) e o Plano Nacional do Livro e da Leitura (PNLL) vêm, inegavelmente, contribuindo para o incentivo à leitura no que diz respeito à ampliação do acesso a livros nas bibliotecas públicas e escolares, porém não são capazes, por si só, de formar leitores competentes. É imprescindível que haja bons mediadores de leitura,

“que vão dar significado aos livros recebidos pelos alunos.” (OLIVEIRA; ANTUNES, 2013, p. 69). Ainda segundo as autoras:

Despertar para a leitura exige muito mais esforços do que somente compras e distribuição de livros. À escola e ao professor cabe disponibilizar mais do que somente objetos de leitura. Há que haver espaços, tempos, oportunidades e atividades que proporcionem a efetivação desse contato. (OLIVEIRA; ANTUNES, 2013, p. 69).

A mediação leitora aqui citada, para ser melhor compreendida, precisa partir do significado de mediação pedagógica que Oliveira e Antunes (2013, p. 67) definem: “A mediação pedagógica refere-se à atitude e ao comportamento do professor, que deve se posicionar como facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem”. Portanto, no que diz respeito ao desenvolvimento da compreensão leitora, as autoras completam, afirmando que: “a mediação colabora ativamente para que o aprendiz chegue a seus objetivos, porque lhe são fornecidos andaimes que lhe permitem alcançar o conhecimento e a compreensão.” Ou seja, mediação leitora significa que o professor precisa promover diversas estratégias para que os alunos entrem em contato efetivo com o texto, e que estabeleçam com ele relação de significado e sentido.

Nesse contexto, essas estratégias de mediação pedagógica também são chamadas de andaimes. Sobre esse termo, Bortoni-Ricardo et alli (2012, p. 9) esclarece que: “Andaime é um termo metafórico [...], que se refere à assistência visível ou audível que um membro mais experiente de uma cultura presta a um aprendiz, em qualquer ambiente social, ainda que o termo seja mais empregado no âmbito do discurso de sala de aula.” Em outras palavras, fornecer andaimes para o desenvolvimento da compreensão leitora, significa dizer que o professor em sala de aula, como indivíduo de maior experiência, precisa ajudar os alunos assistindo-os com estratégias mediadoras bem planejadas que os levem à construção dos sentidos do texto, garantindo, assim, a progressão da leitura proficiente dos estudantes. A mediação leitora do professor torna-se, portanto, fundamental para o desenvolvimento da compreensão dos alunos, sobretudo, daqueles que ainda não são leitores maduros, conforme esclarece Freitas (2012, p. 68):

Mediar o desenvolvimento da leitura é exercitar a compreensão do aluno, transformando-o de leitor principiante em leitor ativo. Isso pressupõe desenvolver sua capacidade de ler com segurança, de decodificar com clareza e reconhecer com rapidez as palavras para uma leitura fluente. Realizar previsões, formular e responder questões a respeito do texto, extrair ideias centrais, identificar conteúdos novos e dados, relacionar o que lê como sua realidade social e particular, ler o que está subjacente ao texto, valer-se de pistas para fazer inferências, sumarizar, se capaz de dialogar com outros textos que vão constituindo o sujeito leitor em formação em leitor proficiente.

Cabe mencionar que a mediação da leitura surge da interação. O mediador dá suporte para o leitor em formação para que este mobilize seus conhecimentos anteriores a fim de desenvolver habilidades pontuais para a tarefa em questão e ações simples tomadas pelo professor podem transformar-se em estratégias de mediação muito eficazes nesse intuito.

4.2 Professor mediador e as estratégias para o exercício da compreensão

Oliveira e Antunes (2013) dão pistas de como pode ser realizada a mediação leitora quando sugerem que, de início, é necessário se ter consciência de que esse é um trabalho processual e que precisa ser muito bem planejado. Ele começa antes mesmo de o professor entrar na sala de aula, por exemplo, com a escolha dos livros (textos) que serão apresentados aos alunos. Tal seleção não pode ser feita sem critérios nem planejamento, além do bom-senso do professor, a qualidade gráfica, as ilustrações e a temática devem ser relevantes. Também é de fundamental importância avaliar se as obras são adequadas ou possuem qualidade suficiente para a função designada de alfabetizar, letrar e estimular a formação de leitores competente e autônomos (leitores iniciantes merecem atenção nesse sentido) “e, de modo especial, o professor deve fazer tudo isso considerando as particularidades de cada sala de aula e de cada estudante” (OLIVEIRA; ANTUNES, 2013, p. 75).

Conhecer bem as obras que serão trabalhadas em sala de aula através de uma leitura previa e atenta por parte do professor, certamente, trará muitos benefícios para os leitores, principalmente para aqueles iniciantes que precisam de incentivo maior para tomarem gosto pela leitura, como exemplificam Oliveira e Antunes (2013, p. 76).

Daí a grande necessidade de o professor ler anteriormente as obras que serão degustadas por seus alunos. Essa postura do professor pode trazer consequências muito positivas no processo de formação de leitores competentes, afinal, se a relação do professor com o texto não é significativa, se ele não interage bem com as obras as quais se depara, sua atuação como mediador de leitura fica comprometida.

Como podemos observar, essa etapa é de fundamental importância para o desenvolvimento da competência leitora dos alunos porque proporciona ao professor mediador a possibilidade de, antes da atividade propriamente dita, avaliar o grau de dificuldade que cada obra tem, bem como refletir sobre a capacidade dos alunos de superarem essa dificuldade e sobre quais serão suas estratégias para auxiliá-los nessa tarefa.

Com base nos estudos de Oliveira e Antunes (2013, p. 76), a relação do professor com os livros também é fundamentalmente importante na formação de bons leitores: “A experiência leitora do professor reflete-se diretamente no desenvolvimento de seu trabalho em

sala de aula, considerando que ele tenha como finalidade a formação de novos leitores.” Sem exigências, mas lançando mão de outras estratégias, como partilhar com felicidade suas próprias leituras, o professor tem maiores chances de despertar no seu aluno o interesse pela leitura.

Outro ponto importante que parte do professor é a motivação da leitura. Para despertar o interesse pelo ato de ler é necessário que se encontre sentido nele e esse encontro pode ocorrer através da partilha feita pelo professor, em sala de aula, de suas leituras pessoais. Tal motivação pode acontecer em rodas de conversa informal nas quais todos, professores e estudantes, tenham a oportunidade de contar livremente o que leram de maneira a incentivarem uns aos outros, como sugerem Oliveira e Antunes (2013, p. 78):

O professor que atua como agente de leitura deve dar espaços para as interferências e dúvidas dos alunos, ainda que venham a interromper a leitura, permitindo, assim, o debate entre os alunos e as especulações sobre o que pode vir a acontecer. O professor instiga a reflexão dos alunos e levanta questões a serem refletidas.

Sobre a motivação da leitura, Magalhães e Machado (2012, p. 50), que a denominam de contextualização, acrescentam que: “A preparação prévia para a leitura de qualquer texto em sala de aula é essencial. A essa preparação, chamamos de contextualização. Na contextualização, o professor pode instigar o aluno a falar sobre o tema a ser lido e verificar o que ele sabe sobre o tema”. Como podemos observar, a leitura não tem início apenas no momento em que o aluno começa a ler o texto, mas ela abrange todo o processo realizado antes mesmo do ato da leitura.

Textos desconhecidos, mas com temáticas familiares podem tornar a leitura desafiadora. O professor precisa traçar objetivos claros e passar para os alunos onde se quer e se pode chegar com a atividade leitora, além disso, valorizar os conhecimentos prévios destes com a finalidade de ampliá-los, em outras palavras, precisa assumir o seu papel de mediador no contexto de interação da sala de aula “colaborando com os seus interlocutores na construção de sujeitos: questionando, sugerindo, provocando reações, exigindo explicações sobre as informações ausentes do texto, refutando, polemizando, concordando e negociando sentidos mediante as pistas deixadas no texto” (MOURA; MARTINS, 2012, p. 90).

Dessa forma, a formulação de hipóteses e as tentativas de antecipação da leitura a partir do título e ilustrações podem ser consideradas boas estratégias quando se pretende prender a atenção dos leitores no texto. Além disso, permitir que esclareçam dúvidas, que façam inferências e que debatam; instigar a reflexão e comentários nas leituras coletivas, mesmo que essas ações interrompam a atividade, são bons exemplos de mediação leitora.

Porém o processo da leitura só estará completo se o leitor conseguir, sozinho ou por intermédio do professor mediador, atribuir sentidos ao texto, ou seja, quando houver compreensão leitora. Mas o auxílio do professor não pode ultrapassar os limites da mediação, ou seja, por melhores que sejam as intenções do professor mediador, este não pode fornecer ao leitor mais que subsídios para que o processo de leitura seja completado, conforme ilustram Oliveira e Antunes (2012, p. 78):

O processo de leitura é completado quando se alcança a compreensão, no entanto não é suficiente que essa compreensão seja “entregue” pelo educador mediador. Não basta que os alunos assistam à construção do conhecimento feita pelo professor. Os educandos devem participar ativamente da elaboração de previsões do texto, de estratégias para confirmá-las ou refutá-las, da construção de interpretações e, assim, terão sido atores da compreensão leitora, que é uma habilidade de um leitor competente.

Como podemos observar, os estudantes precisam ser protagonistas do processo de leitura a fim de que possam alcançar a compreensão e se tornarem leitores proficientes. Cabe ao professor mediador auxiliá-los nesse processo e não realizar as atividades por eles.

Às etapas de preparação da leitura e motivação, deve ser acrescentado o momento pós-leitura como parte do processo de busca, além da participação ativa dos leitores no processo de leitura e atribuição de sentidos.

4.3 Sequência didática: um instrumento para a aprendizagem

Nesse sentido, considerando que, segundo as reflexões teóricas realizadas até aqui, é de fundamental importância que o ensino de leitura e a mediação leitora sejam realizados de forma sistemática e bem planejados, trataremos, a seguir, do procedimento sequência didática, a partir das ideias de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) iniciando pela definição do método pelos autores: “Uma ‘sequência didática’ é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 82), cuja finalidade é “ajudar o aluno a dominar *um* gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” Grifo dos autores (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 83). Em outras palavras, a sequência didática – por abranger não apenas uma atividade escolar, mas um conjunto delas – tem por finalidade contribuir para o letramento dos alunos.

De maneira resumida, a sequência didática tem por base uma estrutura que pode ser assim descrita: 1. Apresentação da situação – na qual o professor realiza a apresentação de um projeto de comunicação bem definido, incluindo aí as questões envolvidas na situação de

produção como a definição do gênero a ser abordado, os destinatários da produção, sua forma, quem serão os produtores, assim como a preparação dos conteúdos essenciais com os quais os alunos vão trabalhar para produzir esse gênero; 2. Produção inicial – a elaboração de um primeiro texto oral ou escrito que permite ao professor uma avaliação das potencialidades e dificuldades dos alunos para ajustar as suas atividades e exercícios; 3. Módulos – são constituídos pelas atividades e exercícios que servem para instrumentalizar os alunos na produção final. Neles, os problemas identificados na produção inicial são aprofundados e trabalhados de forma sistemática pelo professor; 4. Produção final – para o professor, esta etapa permite realizar uma avaliação do desempenho dos alunos que têm a possibilidade de colocar em prática o que foi ensinado nos módulos.

Como pode ser observado, a sequência didática proposta pelos autores envolve a produção de texto inicial, porém, como o nosso objeto de pesquisa é a mediação leitora, fizemos uma adaptação dessa sequência original. A produção inicial deve ser realizada e tomada como um instrumento para verificar quais as possíveis dificuldades de compreensão as alunos apresentam, os módulos devem ser a parte da sequência que merece mais atenção e a produção final pode composta de diversas produções, entre elas, a refacção da produção inicial.

O planejamento sistemático, sobretudo dos módulos, é um princípio fundamental para a realização de uma sequência didática. Sobre o trabalho modular das sequências didáticas, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 93) defendem que: “este se inscreve numa perspectiva construtivista, interacionista e social que supõe a realização de atividades intencionais estruturadas e intensivas que devem adaptar-se às necessidades particulares dos diferentes grupos de aprendizagens”.

No interior dos módulos da sequência didática apresentada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), é dada ao professor a possibilidade de variar as atividades e exercícios como a observação e análise de textos. Segundo os autores (2004, p. 89), “essas atividades podem ser realizadas a partir de um texto ou de uma parte de um texto; elas podem comparar vários textos de um mesmo gênero”. Percebe-se, portanto, uma possibilidade de incluir, nesse tipo de sequência didática, atividades de leitura de textos, análise e mediação leitora que tenham por objetivo desenvolver as habilidades de compreensão dos estudantes.

5 METODOLOGIA

Após desenvolver o referencial teórico que fundamenta o presente trabalho, detalharemos nessa seção os procedimentos metodológicos que o orientaram como a classificação da pesquisa quanto a seu tipo, objetivos e métodos, os instrumentos utilizados, a maneira como se deu e a proposta de intervenção, sempre lembrando que o nosso objetivo foi investigar de que forma ocorre a mediação leitora do professor de Língua Portuguesa na realização de atividades de leitura em sala de aula e ainda propor a realização de uma intervenção pedagógica baseada nas teorias sobre mediação da leitura já discutidas.

Além disso, detalharemos aqui o local da pesquisa, que foi Escola Municipal Lions Brígida de Melo Ferreira de Cabrobó-PE, e os sujeitos envolvidos nela, a professora de língua portuguesa da turma de oitavo ano da referida escola e os seus alunos. Foram utilizados como instrumentos de obtenção de dados a entrevista parcialmente estruturada dirigida à professora sujeito da pesquisa, a observação das aulas de leitura e o diário de campo que foi utilizado para o registro dessas observações.

Dessa forma, recapitulando de forma resumida os temas tratados nas seções anteriores, discutimos acerca das concepções de língua e de leitura a elas atreladas, concluindo que o nosso trabalho está pautado no conceito de que a língua é uma forma de interação na qual os sujeitos interactantes do discurso encontram no texto o lugar para construir, dialogicamente, os seus papéis sociais. Também traz para a discussão conceitos para leitor proficiente, termo bastante difundido com a implantação das avaliações em larga escala realizadas pelo SAEB (Nacional) e SAEPE (Estadual) que merecem, dentro desta seção, um breve histórico. Além disso, dos temas mediação leitora e sequência didática no intuito de trazer para o debate a importância do planejamento e atuação do professor de Língua Portuguesa nas atividades de leitura, tendo em vista que algumas estratégias de mediação leitora podem ser bastante eficazes para o desenvolvimento da compreensão leitora dos estudantes.

5.1 Tipo e natureza da pesquisa

Existe um consenso entre professores e teóricos de que muitos são os problemas pelos quais passam a educação brasileira, sobretudo a pública. Em meio a tantas carências, estão os estudantes que não conseguem aprender e apresentam rendimento abaixo daquele previsto para idade/série em que se encontram como podem atestar os resultados da Prova Brasil e

SAEB. A partir das inquietações comuns à docência e das reflexões de teorias realizadas, optamos por realizar um estudo que vá além da investigação e análise de um problema da educação. Optamos por planejar, ao final das observações, uma proposta de intervenção, a fim de deixá-la como sugestão de atividade de mediação leitora com intenção de interferir positivamente junto à realidade problemática.

Partimos do desejo de investigar a razão do desempenho abaixo do desejável de grande parte dos estudantes de escolas públicas nas avaliações em larga escala de língua portuguesa. Em seguida passamos para o levantamento de hipóteses, das quais decidimos por investigar a possível relação entre esse desempenho dos alunos e as práticas de mediação leitora dos professores de língua portuguesa. Num outro momento, partimos em busca de construtos teóricos que fundamentassem a nossa hipótese e nos proporcionassem a análise dos dados obtidos.

A pesquisa foi realizada sob o ponto de vista qualitativo, porque pretendemos com isso, além de obter os dados necessários para a sua conclusão, compreender melhor os pontos de vista dos sujeitos acerca das situações que envolvem a pesquisa. Lüdke e Andre (1986, p. 11-13), citando Bogdan e Biklen relacionam cinco características para a pesquisa qualitativa. A saber:

1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; 2. Os dados coletados são predominantemente descritivos; 3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; 4. O ‘significado’ que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; 5. A análise dos dados tende a seguir o processo indutivo.

Portanto, acreditamos que esse tipo de pesquisa contempla os objetivos do presente trabalho porque procuramos realizá-la a partir da observação de situações reais vivenciadas em aulas de língua portuguesa, numa sala de aula de uma escola pública. Os materiais coletados podem ser classificados como predominantemente descritivos, pois procuramos reproduzir, através de transcrições da entrevista e observações das atividades de leitura realizadas na sala de aula pela professora, as situações e acontecimentos vivenciados na tentativa de tentar capturar os diversos pontos de vista dos sujeitos da pesquisa.

Quanto aos objetivos, segundo Gil (2002), nosso trabalho classifica-se como pesquisa descritiva, pois objetivamos com ela descrever como ocorre o fenômeno da mediação leitora em uma determinada sala de aula de língua portuguesa com a finalidade de analisar se há alguma relação entre esse fenômeno e o desenvolvimento da competência leitora dos estudantes.

Segundos os métodos empregados, a pesquisa qualitativa pode ser classificada em pesquisa bibliográfica, documental, experimental, *ex-post facto*, estudo de coorte, levantamento, estudo de campo, estudo de caso, pesquisa-ação e pesquisa participante (GIL, 2002, p. 44-56). Por suas características, o presente estudo classifica-se em estudo de caso, conforme a definição para esse tipo de pesquisa de Gil (2002, p.):

O estudo de caso [...] consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento [...]. seus resultados, de modo geral, são apresentados em aberto, ou seja, na condição de hipóteses, não de conclusões.

Classificamos nossa pesquisa em estudo de caso, porque ela se propôs a investigar como ocorre a mediação leitora em sala de aula a partir da observação das aulas de uma única professora e por utilizar como instrumentos de pesquisa a observação dessas aulas e a entrevista parcialmente estruturada dirigidos a um indivíduo representante de uma comunidade, os professores de língua portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental com a intenção de não apenas realizar uma mera descrição ou avaliação do evento aula de leitura, mas de através da entrevista, dar voz à professora sujeito da pesquisa, buscando entender, através de suas explicações e interpretações, o fenômeno pesquisado, conforme define Gil (2002, p. 141): “[...] nos estudos de caso os dados podem ser obtidos mediante análise de documentos, entrevistas, depoimentos pessoais, observação espontânea, observação participante e análise de artefatos físicos”.

Em busca dos dados qualitativos, foi realizada uma entrevista parcialmente estruturada direcionada à professora de Língua Portuguesa da série escolhida, que, como tal, permitirá uma interação mais flexível entre pesquisadora e sujeito da pesquisa. Nessa entrevista, foram feitos questionamentos sobre a concepção de língua/leitura e pressupostos teórico-metodológicos adotadas para o planejamento das atividades de leitura em sala de aula. Questões como hábito pessoal de leitura, formação inicial e em serviço, perfil de estudantes atendidos também foram abordadas.

Para os estudantes, foi aplicada uma avaliação diagnóstica, na qual foram elaboradas questões de interpretação baseadas nos descritores matrizes de referência dos sistemas de avaliação já citados. Nesse momento, aproveitamos para analisar em quais descritores os alunos apresentaram maior dificuldade, com o intuito de utilizar esses descritores no planejamento da proposta de intervenção.

Após essa diagnose, passamos às observações de atividades de leitura realizadas na sala de aula pela professora. Tais observações foram registradas por meio de gravações de áudio e posteriormente transcritas para análise. Além disso, foi construído um diário de

campo da pesquisa no qual foram anotadas observações e reflexões cotidianas. Nesse momento, nossas atenções estiveram voltadas para a condução da professora nessa atividade e para os objetivos do projeto que são analisar como se dão as estratégias de mediação leitora do professor de Língua Portuguesa e verificar se há uma possível relação entre essa mediação e os resultados das avaliações externas do SAEB e SAEPE. Esses dados foram colhidos, transcritos e analisados em aproximadamente nove meses – agosto a dezembro de 2016 e janeiro a abril de 2017.

5.2 Local e sujeitos da pesquisa

Desde o princípio, nossa intenção foi observar e analisar até onde a prática de mediação da leitura realizada pelo professor, assim como sua base teórica acerca do tema têm impacto no desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos e conseqüentemente nos resultados de níveis de proficiência avaliados pelas provas do SAEB e SAEPE, por essa razão, utilizamos o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) 2013 como critério de escolha da escola onde se desenvolveu o nosso trabalho.

A pesquisa foi desenvolvida na Escola Municipal Lions Brígida de Melo Ferreira¹, que fica situada à Ru Prefeito Manoel Cassiano, no centro da cidade de Cabrobó-PE. A escola funciona nos turnos matutino (das 7h30min às 12h), vespertino (das 13h às 17h20min) e noturno (das 18h40min às 22h). Trata-se de uma escola de pequeno porte e atende a pouco mais de 400 alunos distribuídos em turmas de 1º a 9º anos do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos (Ensino Fundamental). É uma instituição pequena para a quantidade de alunos que atende, pois observamos que as salas de aula não comportavam a quantidade de estudantes matriculados. A escola campo de pesquisa não possui biblioteca, nem sala de leitura. Também não possui laboratório de informática.

Em 2016, ano em que realizamos as observações, a Escola Municipal Lions Brígida de Melo Ferreira possuía apenas uma turma de oitavo ano e, por essa razão, foi possível realizá-las apenas nesta turma.

Entre os critérios de escolha da escola a ser pesquisada, estão a localização e a nota do IDEB. Optamos por escolher uma escola localizada no meio urbano por uma questão de

¹ No município de Cabrobó-PE, o Ensino Fundamental público é ofertado apenas pelas escolas municipais e por uma estadual.

facilidade de acesso e cujo IDEB encontrava-se abaixo da média nacional, segundo dados do site Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP).

Achamos importante realizar a nossa pesquisa em uma sala de oitavo ano do Ensino Fundamental, pois acreditamos que, neste nível escolar, os alunos possuem conhecimento linguístico, enciclopédico e de mundo satisfatórios para a leitura e compreensão de um texto e, além disso, na etapa seguinte, 9º ano, estes mesmos alunos serão submetidos às avaliações da Prova Brasil e do SAEPE. A referida sala, no momento da observação das aulas, contava com 23 alunos.

A partir da realização de entrevista parcialmente estruturada, foi possível traçar um perfil pessoal e profissional da professora sujeito da pesquisa. Trata-se de uma professora de língua portuguesa em efetivo exercício desde 2013, 41 anos, natural da cidade de Itacuruba-PE, que reside atualmente na cidade em que leciona, Cabrobó-PE, formada em Letras pela Faculdade de Ciências Humanas do Sertão Central - FACHSC e pós-graduada pelo Instituto Prominas.

5.3 Instrumentos de obtenção de dados

O corpus do nosso trabalho foi construído partindo de dois instrumentos de coleta de dados básicos: entrevista parcialmente estruturada e observação das aulas. A entrevista foi realizada com a professora sujeito da pesquisa com o objetivo de buscar dados pertinentes à investigação, como experiências em atividades de leitura, formação inicial e continuada, concepções praticadas em sala de aula, dentre outras. Na observação, procuramos atentar para a vivência real de atividades de mediação leitora em aulas de língua portuguesa, numa sala de aula de uma escola pública.

Em ambos os instrumentos, procuramos nos ater ao discurso e às atitudes pertinentes ao planejamento e execução de atividades de mediação leitora. Ainda foram utilizados, apenas como complemento à análise dos fenômenos, o diário de campo e a aplicação de uma avaliação diagnóstica dirigida aos alunos.

5.3.1 Características da Entrevista

Para Gil (2002, p. 117), a entrevista é um dos instrumentos de coleta de dados mais usuais, junto com o questionário e o formulário, e pode assumir diversas formas como informal, focalizada, parcialmente estruturada e totalmente estruturada.

No nosso trabalho, optamos por realizar a entrevista parcialmente estruturada, porque, segundo Gil (2002, p.), acontece “quando é guiada por relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo de seu curso”, ou seja, permite uma interação mais flexível entre pesquisadora e sujeito da pesquisa. Foi realizada em agosto de 2016, na residência da professora por escolha da mesma e tratou de questões como concepção de língua/leitura, pressupostos teórico-metodológicos adotadas para o planejamento das atividades de leitura em sala de aula, hábito pessoal de leitura, formação inicial e continuada e perfil dos estudantes pela ótica da professora. De início, foram planejadas três perguntas de cunho mais pessoal e dez questionamentos referentes à prática docente (ver Apêndice 01), porém, por se tratar de entrevista parcialmente estruturada, houve a necessidade de complementação, reformulação e acréscimo de questões ao instrumento.

À época da entrevista, a professora exercia efetivamente a função de professora de língua portuguesa na mesma escola local da pesquisa desde 2013, quando ingressou na Rede Municipal de Ensino por meio de Concurso Público, porém, já somava mais de 10 anos de experiência docente em turmas de Ensino Fundamental e Médio, em outro município.

5.3.2 Características da Avaliação Diagnóstica

Concomitantemente às observações realizadas em sala de aula, foi elaborada e aplicada com os estudantes uma avaliação diagnóstica (ver Anexo 01) com o objetivo de, como o próprio nome revela, traçar uma diagnose do nível de proficiências dos estudantes sujeitos da pesquisa, a fim de, com o resultado dessa avaliação inicial, orientar o planejamento de uma proposta de intervenção. Nela, procuramos por questões de interpretação baseadas nos descritores da matriz de referência do SAEPE.

5.3.3 Características das Observações

Após a entrevista, realizamos as observações em sala de aula. Nelas, procuramos atentar para o modo como a professora conduzia atividades de leitura na sala de aula. Para Marconi e Lakatos (2002, p. 192), “A observação é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar.” Ainda segundo os autores:

A observação ajuda o pesquisador a identificar e a obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento. Desempenha papel importante nos processos

observacionais, no contexto da descoberta, e obriga o investigador a um contato mais direto com a realidade. É ponto de partida da investigação social. (MARCONI & LAKATOS, 2002, P. 193)

No nosso trabalho, as observações foram registradas por meio de gravações de áudio e posteriormente transcritas para análise (ver Apêndice 03) que serão detalhadas na seção a seguir. Na ocasião, nossas atenções estiveram voltadas para a condução da professora nessa atividade e para os objetivos do projeto que são analisar como se dão as estratégias de mediação leitora do professor de Língua Portuguesa e verificar se há uma possível relação entre essa mediação e os resultados das avaliações externas do SAEB e SAEPE.

6 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Nesta seção, buscamos apresentar a transcrição dos dados obtidos por meio da entrevista parcialmente estruturada e das observações feitas em sala de aula. Buscamos ainda realizar a análise desse conteúdo com base nos conceitos teóricos aqui discutidos com o objetivo de buscar respostas às inquietações propostas na questão de pesquisa que é investigar de que forma ocorre a mediação leitora de uma professora de língua portuguesa na realização de atividades de leitura em sala de aula, observando se há, possivelmente, alguma relação entre essa mediação e os baixos níveis de proficiência em leitura verificados nos resultados das avaliações externas.

6.1 Entrevista

Com a realização da entrevista parcialmente estruturada foi possível traçarmos, mesmo que superficialmente, um perfil pessoal e profissional da professora sujeito da pesquisa. Superficialmente, porque para se traçar um perfil mais detalhado seria necessária uma entrevista mais profunda, o que, certamente acarretaria em uma entrevista muito longa e cansativa na qual seriam tratados assuntos pouco relevantes para as questões aqui tratadas. Portanto, optamos por sintetizar a entrevista (ver Apêndice 02), porém sem deixar de abordar as questões mais importantes e que atendessem aos nossos objetivos.

A professora sujeito da pesquisa, que será tratada na transcrição como **P**, relata ter experiência de mais de dez anos com o ensino de língua portuguesa, embora tenha iniciado em salas de Ensino Fundamental, apenas em 2013, ocasião em que assumiu uma vaga de um concurso público.

Na análise da entrevista, a fala da professora será identificada por um **P**, enquanto a fala da entrevistadora será identificada por um **E**. O uso de reticências indica pausa, hesitação. Para iniciar a entrevista, decidimos por fazer perguntas pessoais que não serão transcritas aqui por questões éticas e em seguida partimos para as perguntas que nos proporcionaram esta análise.

Foi possível, através das respostas, identificar a formação inicial da professora, a sua possível concepção de leitura, quais pressupostos teóricos utiliza para o planejamento, seus hábitos de leitura e como vê o perfil dos alunos com dificuldades de aprendizagem, como se observa a seguir:

Exemplo 01: Formação inicial (Apêndice 02)

- 1 **E:** Qual a sua formação? Nível e Instituição.
- 2 **P:** Letras, na FACHUSC e Pós-graduação na UCAMPROMINAS.

Vê-se que a professora tem a formação adequada para lecionar Língua Portuguesa e, além disso, fez uma especialização, o que pode nos levar a concluir, inicialmente, que se preocupa com a própria formação, visto que o estudo e atualização devem permear toda a carreira docente para que possamos lidar com os novos conhecimentos e as novas formas de abordagens conceituais e procedimentais.

Exemplo 02: Concepção de leitura (Apêndice 02)

- 13 **E:** Qual concepção de leitura é adotada no planejamento e realização de suas atividades em sala de aula?
- 14 **P:** Você diz o tipo de leitura.
- 15 **E:** É, o conceito de leitura. O que é leitura...
- 16 **P:** É, a gente... como se trabalha?
- 17 **E:** O conceito que você adota no planejamento. Qual o tipo de leitura que você adota? Qual o conceito ou a concepção de leitura que você adota pra planejar e pra realizar as atividades?
- 18 **P:** Não, muito em cima de leitura compartilhada. Algumas vezes eu faço leitura silenciosa, mas é raro. A gente faz muito leitura compartilhada, né? Entre grupos de alunos na escola, eu também ajudo. Aí, sempre é mais adotado esse estilo...

A professora não compreende o que é concepção de língua ou leitura e a confunde com tipos de leituras realizadas na sala de aula. Ela desconhece ou não se lembra de nenhuma concepção de língua o que é uma constatação preocupante já que se trata de uma professora que possui graduação em letras, portanto habilitada a ensinar língua portuguesa e com alguns anos de experiência em sala de aula.

Exemplo 03: Hábitos de leitura (Apêndice 02)

- 19 **E:** Como a leitura esteve ou está presente na sua formação? Como professora.
- 20 **P:** Sempre! Eu gosto muito de ler. Queria tanto que meus alunos gostassem de ler como eu gosto. Gosto muito, muito de ler. Mas meus alunos, infelizmente... até que o oitavo ano lê sabe?

Um professor leitor formará bons leitores também, como afirma Oliveira e Antunes (2013, p. 76):

A experiência leitora do professor reflete-se diretamente no desenvolvimento de seu trabalho em sala de aula, considerando que ele tenha como finalidade a formação de novos leitores. [...] Incentivar o gosto pelo livro é a missão do professor: ele deve

introduzir seu aluno no mundo das letras, oportunizando o desenvolvimento do hábito de leitura.

Foi interessante a fala da professora que disse que gostava de ler de modo empolgante e esse gosto pode ser disseminado na escola através de práticas frequentes de leitura, visitas à biblioteca com empréstimos de livros e execução de projetos de letramento, por exemplo.

Exemplo 04: As atividades de leitura (Apêndice 02)

- 21 E:** Como são realizadas as atividades de leitura em suas aulas?
- 22 P:** Então. Como eu falei muita leitura compartilhada. A gente pede que os alunos vão lendo trechos. Essa é o tipo de leitura que é mais aceita e você percebe que tem uma adesão maior. Você sabe quem leu. Alguns alunos não querem, né? se recusam. Eu não sei por qual motivo, ou por timidez. Mas a maioria não aceita ler de boa, portanto a gente utiliza mais esse método. Quando são textos menores, aí pode ser uma leitura individual ou compartilhada. Ou um aluno sozinho lê ou silenciosamente cada um lê o seu texto. Mas é mais rápido fazer esse tipo de leitura.
- 23 E:** A que materiais didáticos você recorre para realizar o trabalho com a leitura dos diversos gêneros?
- 24 P:** acho que 75% ou 80 é o livro didático deles e o restante é ir atrás de um texto impresso ou data show, quando é um gênero que é pequeno, que dá pra você fazer com data show eu também utilizo, mas geralmente é o livro didático e alguma atividade que eu levo extra, no caso.

A professora usa os termos “aceita”, “maior adesão” e “mais rápido” para se referir à leitura compartilhada que, segundo ela, seria o tipo ideal de atividade a ser realizada com leitura na sala de aula, sem mencionar nenhuma intervenção no momento dessas atividades.

Segundo Oliveira e Antunes (2013, p. 78), “no decorrer da leitura ou contação de histórias literárias, o educador poderá valer-se de diferentes estratégias que levarão seus educandos a (re)pensarem a leitura que está sendo feita”, a leitura não deve ser realizada apenas por um dever ou convenção, mas como um instrumento essencial de aprendizagem.

Ainda se percebe, na fala da professora, que não há diversidade de materiais de leitura, visto que uma boa parte se resume ao livro didático. Na verdade, o que deveria ser um recurso didático é o planejamento, é a aula.

Exemplo 05: As atividades para os alunos com dificuldades na compreensão leitora (Apêndice 02)

- 25 E:** Como você trabalha com os alunos que possuem dificuldades com a leitura e compreensão? Faz algum trabalho específico com eles?
- 26 P:** Eu faço, mas é difícil, é complicado porque as turmas são grandes. Em algumas situações eu puxei, mesmo, o aluno pra ficar perto de mim ou em outras circunstâncias eu passei atividades extras pra eles fazerem em casa e trazerem. Trabalho de leitura,

mesmo, conversando com a mãe, para a mãe acompanhar se ele tinha feito realmente, mas eu não achei que surtiu efeito, porque nem na sala de aula ele tem interesse e sozinho em casa, pior ainda, né? Como as turmas são grandes, é difícil você ter um trabalho muito específico com o aluno só. Eu já até tentei, mas acaba você deixando o restante disperso, é complicado. Eu adotei, em outra circunstância, a ajuda de alguns colegas que eram melhores na sala e aquele aluno que era muito dificultoso, muito trabalhoso e aí eu colocava lá, uma vez ou outra, para dar um auxílio na leitura, mas também não acho que surta efeito. Acho que surte efeito se tiver uma atividade... um professor de ...

27 E: De banca...

28 P: De reforço.

29 E: É

30 E: Você acha, então, que é melhor uma atividade extraclasse. Ele é tirado da sala de aula no horário ou fora do horário?

31 P: Fora do horário.

Como, na entrevista em questão, não foram especificadas quais dificuldades com a leitura e compreensão que nos referimos, supomos que essas elas estejam relacionadas ao não desenvolvimento, ou desenvolvimento insatisfatório, das habilidades atribuídas ao leitor proficiente e não às dificuldades de aprendizagem, como dislexia, por exemplo. Com base nos estudos feitos até aqui, o leitor que ainda não desenvolver satisfatoriamente essas habilidades é considerado um leitor principiante.

Portanto, o leitor que tem dificuldade de compreensão por ser ainda um leitor iniciante requer um tratamento especial que chamamos de andaime, suporte que é oferecido, pelo professor, no momento da mediação, uma vez que “Mediar o desenvolvimento da leitura é exercitar a compreensão do aluno, transformando-o de leitor principiante em leitor ativo” (FREITAS, 2013, p. 68). O aluno com dificuldades de compreensão deve ser, primeiramente, motivado a ler através, por exemplo, de planejamento e execução de sequências didáticas que priorizem as estratégias de mediação leitora. Antes, durante e depois da leitura o professor deve apoiar “o leitor iniciante auxiliando-o a mobilizar conhecimentos anteriores para desenvolver as habilidades específicas para aquela tarefa” (FREITAS, 2013, p. 68), deve ser o mediador para que o aluno extrapole as informações do livro/texto.

Exemplo 06: O perfil dos estudantes com dificuldades, segundo a professora (Apêndice 02)

32 P: Porque o que se percebe... hoje mesmo que foi o trabalho de conclusão, a gente fez o conselho, é que aquele aluno que tá, que tira notas baixas é aquele aluno que também não presta atenção à aula, aquele aluno que tá correndo, que tá brincando, que tá conversando... então... eu tava até conversando com uma mãe hoje, que a filha dela teve problema o ano inteiro e agora, na recuperação, se saiu bem. Por quê? Porque eu

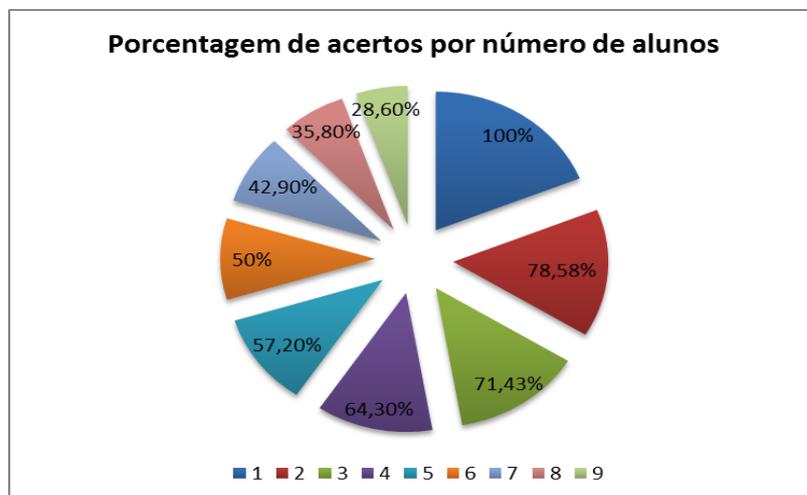
fiquei sozinha com ela e obriguei. Dizia: volte! Eu não aceito prova errada, não. Volte! Se você não quiser ser reprovada, leia tudo de novo. Aí, ela sozinha, só foi voltar a ler, eu não ensinei nada ela voltou a ler e tirou sete. Então assim, o que se percebe é que, quem tem nota baixa, se não for deficiência de leitura que já vem ao longo da vida, a maioria dos casos é que não presta atenção à aula, mesmo. Não gosta de fazer nada, infelizmente.

Complementando a resposta da questão anterior, a professora fala sobre o tipo de aluno que tem, especificamente os que não compreendem o que leem. Ela atribui unicamente ao aluno a responsabilidade dessa dificuldade: ou ele tem deficiência intelectual, ou é preguiçoso. Isso que dizer que os alunos que sabem interpretar textos é porque participam das aulas “planejadas” pelo livro didático. Além disso, o comportamento metodológico da professora que diz não ter ensinado nada à aluna no momento da prova é contrário ao que propomos no nosso trabalho. Tal atitude revela uma postura negligente em relação ao desenvolvimento das habilidades leitoras da aluna, que mesmo naquele momento “recuperação” poderia ter a mediação da professora a depender do tipo de avaliação que ela aplicou.

6.2 Avaliação diagnóstica

Para fazer um contraponto entre as aulas observadas e o nível de proficiência dos alunos, foi aplicada uma avaliação diagnóstica com 14 questões de avaliações externas como SAEPE e SAEB. A realização dessa avaliação diagnóstica possibilitou-nos verificar em quais descritores os alunos apresentaram maior ou menor dificuldade, como pode ser observado abaixo:

Gráfico 01 – Porcentagem e acertos por quantidade de alunos



Fonte: Autora, 2017.

Observa-se que apenas 1 aluno conseguiu acertar todas as questões, mas ninguém errou todas: 2 acertaram 11 questões (78,58% de acertos), 6 acertaram 10 questões (71,43%), 2 acertaram 9 questões (64,3%), 5 acertaram 8 questões (57,2%), 2 acertaram 7 questões (50%), 3 acertaram 6 questões (42,9%), 5 acertaram 5 questões (35,8%) e uma pessoa acertou apenas 4 questões (28,6% de acertos). Em média, a turma acertou 60% das questões, o que pode caracterizar um resultado razoável. Esse dado nos desperta curiosidade quando se contrapõem os resultados da escola na última avaliação da Prova Brasil. Em 2013², último ano em que essa avaliação foi aplicada na escola em turmas de nono ano, o IDEB da escola foi apenas 3,4, o que leva a proficiência dos alunos os níveis elementares, muito abaixo do nível desejável, segundo a escala de proficiência.

Através das respostas dadas na avaliação diagnóstica, foi possível verificar que os descritores que os estudantes apresentaram maior dificuldade foram D22 (identificar efeitos de humor e ironia no texto) e D27 (diferenciar as partes principais das secundárias de um texto). Já os descritores em que os alunos demonstraram maior facilidade foram D6 (localizar informação explícita em um texto) e D21 (reconhecer o conflito gerador e os elementos de uma narrativa).

Segundo a *Revista Pedagógica: Língua Portuguesa: 9º ano do Ensino Fundamental* (PERNAMBUCO 2014b, p. 41), no nível Elementar II de proficiência “os textos com os quais esses estudantes são capazes de interagir com sucesso são aqueles de extensão mediana (entre 10 e 20 linhas) e que tratam de temáticas mais familiares aos contextos mais diretamente relacionados às situações da vida cotidiana”, ou seja, significa dizer que os alunos que foram submetidos ao exame no ano de 2013 deveriam ter um repertório textual e linguístico mais avançado. Significa dizer, mesmo que sem precisão, que, provavelmente, os estudantes participantes da pesquisa apresentaram um resultado mais satisfatório que os alunos da turma de nono em 2013.

Porém há que se considerar que os alunos em análise ainda não foram submetidos ao exame do nono ano e que, portanto, essa comparação não é confiável. Seria necessário, para se tirar alguma conclusão, investigar mais a fundo as razões pelas quais estes alunos alcançaram um resultado razoavelmente bom.

² Em 2015 não há resultado de IDEP para a escola campo de pesquisa porque a mesma não tinha alunos matriculados para nono ano do Ensino Fundamental.

6.3 Observação das aulas

Foram realizadas quatro observações (ver Diários de Campo, doravante DC, 01, 02, 03 e 04 nos Apêndices 03, 04, 05 e 06, respectivamente) com agendamento para que a professora se organizasse, ao mesmo tempo em que foi informada que a observação se centrava no trabalho com a leitura realizado por ela.

Através das observações, podemos identificar os materiais utilizados pela professora e de que modo ocorre a mediação leitora nessas aulas, do mesmo modo que podemos inferir a relação dessas atividades com os resultados das avaliações externas.

No dia marcado, (ela justificou que estava terminando um conteúdo), comparecemos, ao que pudemos observar, a aula já tinha começado em outro dia, pois ela já pediu para os alunos abrirem o livro didático³ nas páginas de compreensão do texto “Um idoso na fila do Detran” (ver Anexo 02).

Gráfico 02 – Materiais utilizados pela professora nas aulas de leitura



Fonte: Autora, 2017.

Fazendo uma relação com a entrevista, pode-se constatar que a professora realmente usa o livro didático na maioria das atividades relacionadas à leitura. O texto supracitado foi trabalhado em duas observações feitas (ver DC01 e DC02), pelo menos. Vejamos:

Exemplo 07: Sobre o texto “Um idoso na fila do Detran” noDC01 (Apêndice 03)

³Vontade de saber Português: 8º Ano (Rosemeire Aparecida Alves Tavares e Tatiane BrugnerolloConselvan,, Editora FTD, 1ª Edição, 2012.).

- 34 P:** Vamos ver aí, na questão 2. Eita, A! Então peguem seus cadernos e me ajudem a corrigir porque são questões que caem na prova. São questões na forma de assinalar, mas caem as mesmas questões, são parecidas. Então, em um momento do texto, o narrador conta como se sentiu ao ter sido considerado idoso. Por que as pessoas julgaram que ele era idoso, gente?
- 35 A1:** ah, eu botei por conta que ele furou a fila...
- 36 P:** A aparência!
- 37 A1:** Eu também coloquei por conta do cabelo...
- 38 P:** A idade da gente tá na testa?
- 39 Alunos:** Não!
- 40 P:** Tem a data de nascimento?
- 41 Alunos:** Não!
- 42 P:** Não é eu, quem tem que dizer sou eu. Então é a aparência. Por exemplo, se eu olhar para ele (apontando para um aluno), eu vou dizer que ele é jovem, se eu outra pessoa eu já vejo as rugas e já vou dizer outra coisa. No caso, é a aparência que fez isso. A letra B! Não é Gisele? Responda a letra B...
- 43 A2:** O que foi que eu fiz?!

Esse é um exemplo do que ocorre em toda a observação, na qual há apenas a correção e discussão das questões que estão no livro didático sobre o texto, além disso, a professora os lembra da “prova”, para poder intimidar. O trabalho com o livro didático é importante, desde que ele seja utilizado como um recurso, a exploração textual deve extrapolar as páginas do material para que se possa contribuir com a elevação do nível de proficiência do aluno que é mensurado na prova, como ela diz.

Segundo Marcuschi (1996, p. 64):

A maioria absoluta dos exercícios de compreensão dos manuais escolares resume-se a perguntas e respostas. Raramente são sugeridas atividades de reflexão. Em geral são perguntas padronizadas e repetitivas, de exercício para exercício, feitas na mesma sequência do texto. Quase sempre se restringem às conhecidas indagações objetivas: *O quê? Quem? Quando? Onde? Qual? Como? Para quê?* ou então contém ordens do tipo: *copie, ligue, retire, complete, cite, transcreva, escreva, identifique, reescreva, assinale...* partes do texto. Às vezes, são questões meramente formais. Raramente apresentam algum desafio ou estimulam a *reflexão crítica* sobre o texto.

As questões dos livros didáticos não esgotam as possibilidades de interpretação, por isso que o professor deve fazer intervenções para que haja o máximo possível de construções de sentidos e, mais que isso, que traga à tona discussões quanto a ideologias e intencionalidades que nem sempre estão da superfície do texto. Por exemplo, permitir e fomentar com comentário, que os alunos debatesses sobre a supervalorização da aparência física na sociedade atual, padrões impostos pela mídia, entre outros assuntos atuais e polêmicos

Na segunda observação, a professora continuou com o mesmo texto e atividade do livro, mas agora tinha o predomínio dos aspectos linguísticos, como se vê nos exemplos abaixo.

Exemplo 08: Sobre o texto “Um idoso na fila do Detran” noDC02 (Apêndice 04)

- 92 P:** Ainda sobre o texto “Um idoso na fila do Detran”, seção Explorando a Linguagem. O título da crônica é “Um idoso na fila do Detran”, né? Qual é o efeito de sentido do artigo indefinido empregado nesse título? Gente, só lembrando que quando a gente tava passando essa atividade, quase todo mundo tava com dúvida nessa pergunta. Por quê? Porque faz tempo que não viram artigo, né?
- 93 A:** professora faz uma breve explicação do que é artigo indefinido, citando exemplos e refaz a pergunta.
- 94 A8:** Eu coloquei que é pra dar o significado de respeito.
- 95 A1:** Porque ele não sabia qual era o idoso.
[...]
- 114 P:** Letra B. que efeito de sentido a interrogação no final do trecho expressa? “(a gente acha que pode chegar aos 80, mas aos 100?)”
- 115 A2:** De dúvida
- 116 P:** É. Dá um efeito de dúvida, né? Quarta e última questão. Vamos ver... Por que a palavra aparece destacada na frase “não tenho **mais**, tenho 65 anos”?
- 117 A1:** Porque se refere ao tempo.
- 118 P:** Então. Por que ele falou “mais”? A palavra em destaque. Quando ele disse: “Não tenho mais”.
- 119 A2:** Que ele tem 65 anos.

A professora trata do artigo indefinido, da interrogação e do advérbio, por exemplo, apenas nas limitações do livro didático. Ela poderia explorar as intencionalidades do uso desses recursos em outras situações do cotidiano, como nas grandes mídias como televisão e internet, para que o conhecimento linguístico seja ativado e ressignificado.

O conhecimento linguístico, segundo Koch e Elias (2015, p. 40):

Abrange o conhecimento gramatical e lexical. Baseados nesse tipo de conhecimento, podemos compreender: a organização do material linguístico na superfície textual; o uso dos meios coesivos para efetuar a remissão ou sequenciação textual; a seleção lexical adequada ao tema ou aos modelos cognitivos ativados.

As perguntas do livro são relevantes, mas os alunos precisam estabelecer uma ponte entre esse estudo e sua realidade, seu dia a dia. Questões como: Onde podemos encontrar essas palavras? Por que devemos utilizá-las? Em quais situações e textos podemos fazer uso desses vocábulos? Enfim, explorar e levar os alunos à reflexão sobre a importância desses recursos para a construção e organização textual. Por exemplo, se tivesse colocado o nome do idoso, seria, supostamente, apenas ele, mas com o uso do indefinido podemos dizer que ele é uma representação de tantos outros idosos no nosso país que são obrigados a esperar por um

longo tempo, mesmo tendo preferência. Aliás, o debate dessas questões sociais não foi realizado na sala.

Na observação seguinte, a professora continuou utilizando o livro didático, mas desta vez era um cartum (ver Anexo 03) com uma temática social.

Exemplo 09: Sobre o cartum de Biratan noDC03 (Apêndice 05)

- 121** **P:** Vocês vejam que aqui, ó, esse livro é dividido em leitura 1 e 2, pra depois ter a produção final. Nós temos aqui um cartum. Além de provocar o riso, o humor pode despertar no leitor uma reflexão sobre diversos problemas da sociedade. Você imagina de qual problema o cartum irá tratar? Leia e reflita sobre ele. O que será sobre o quê? O que será que ele tá refletindo?
- 122** **A2:** Sobre a poluição.
- 123** **P:** Causada pelo quê?
- 124** **A8:** Pelos navios que tá derramando óleo.
- 125** **A1:** O petróleo.

Nesse exemplo, a professora utilizou mais um texto do livro didático e novamente limitou-se às questões que estavam postas lá, superficialmente. Quando, no turno 113, ela pergunta ao aluno qual a causa da poluição, recebe uma resposta óbvia, tendo em vista que está desenhado no cartum, (conferir no anexo 3), que a poluição é causada pelo derramamento de óleo pelos navios. Esse é um claro exemplo de pergunta meramente formal e que não estimula a reflexão crítica do tema, corroborando com o que Marcuschi diz: “eles (os exercícios com questões meramente formais) podem ser feitos, e talvez sejam necessários, mas eles não *são exercícios de compreensão*, pois eles se preocupam apenas com aspectos formais ou então reduzem todo o trabalho de compreensão à identificação de informações objetivas e superficiais”.

Na última observação a professora iniciou a aula com leitura deleite, segundo uma definição sua, de um texto intitulado “Aprenda com a leitura”. Pareceu-nos algo forçado, apenas para tratar da importância de ler. Posteriormente, encontramos semelhança entre esse texto e o texto de Shakespeare (ver Anexo 04), como podemos notar na leitura do DC04, o que nos leva a crer que se trata de um intertexto. É importante dizer que a professora não apresentou a autoria do texto e nem conseguimos descobri-las com pesquisas a sites de busca da internet

Exemplo 10: Sobre a leitura deleite/compartilhada no DC04 (Apêndice 06)

- 162** **A1:** Depois de algum tempo, você aprende a diferença, a sutil diferença entre ler palavras e entender as palavras lidas.

- 163** **A2:** E você aprende que a leitura desperta para a vida. Aprende que a leitura é a fonte para o conhecimento. Descobre que você só terá sucesso se a sua vontade de aprender, for maior do que o seu medo de tentar.

A professora levou o texto como deleite e fez uma leitura compartilhada, perguntou aos alunos do que mais gostaram, mas não apresentou o texto original de Shakespeare (por sinal, belíssimo) que poderia suscitar nos alunos a vontade de conhecer um pouco mais sobre o autor e, quem sabe, ler seus livros... Quem não conhece Romeu e Julieta? A identificação do intertexto depende do repertório de leitura do aluno, e como eles não conheciam, a professora deveria contribuir com isso.

De acordo com Koch e Elias (2015, p. 78-79):

Para o processo de compreensão e produção de sentido, esse conhecimento é de fundamental importância. Também é importante destacar que a inserção de “velhos” enunciados em novos textos promoverá a constituição de novos sentidos. É verdade que a nova produção trará ecos do(s) texto(s)-fonte e estes se farão ouvir mais – ou menos – dependendo dos conhecimentos do leitor. Contudo, o “deslocamento” de enunciados de um contexto para outro, indiscutivelmente, provocará alteração de sentidos.

Esse “deslocamento” de Shakespeare para o texto levado pela professora provocou alteração de sentidos para que o objetivo com a leitura fosse alcançado: a reflexão sobre a importância do ler, mas o trabalho se esgotou aí. Ela poderia, por exemplo, solicitar que os alunos olhassem o Hino Nacional, que está no final do livro didático, para identificarem a intertextualidade presente e apresentar-lhes a “Canção do exílio” de Gonçalves Dias e outras releituras desse mesmo poema e, talvez, solicitar uma produção também.

Em seguida, a professora expôs, através de slides, o livro de literatura infantil “Galileu leu” de Lia Zatz e leu para os alunos, sem explorar a capa, o nome, ou seja, levantar hipóteses. Ao terminar, fez algumas perguntas objetivas.

Exemplo 11: Sobre o livro “Galileu leu” no DC04 (Apêndice 06)

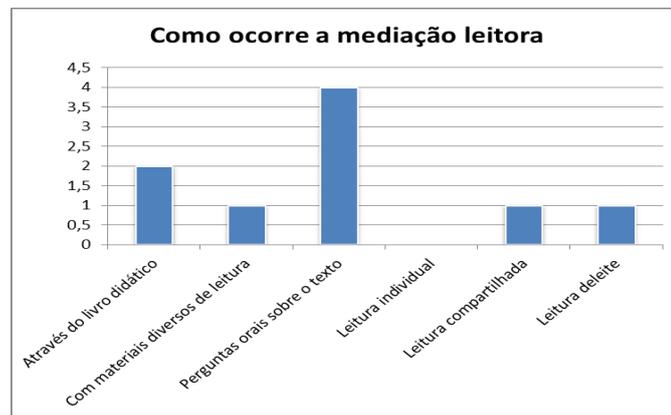
- 178** **P:** Como era a professora?
179 **A1:** Uma chata!
180 **A4:** Não! Ela só tava ensinando...
181 **P:** Mas o que aconteceu?
182 **A1:** O menino ficava com medo dela, ela só reclamava...
183 **P:** Verdade... O que mais? Mais alguém?
 [...]
185 **P:** Ela deu atenção à leitura do menino, né? Lembram que ela perguntou o que aconteceu, do quê que o cachorro morreu, ou seja, mas em outras palavras, a leitura tem que ser como? Imposta? Colocada? Ou tem que ser prazerosa?
186 **A3:** Prazerosa

187 P: Hum... A leitura tem que fazer sentido para o aluno.

Interessante, ela diz que a leitura “tem que fazer sentido para o aluno”, mas pouco se vê isso na sua prática. Ela passa de um texto a outro do livro didático sem, supostamente, produzir uma sequência didática que contribua com a leitura e produção de textos orais e escritos, como preconizam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Pelo que foi observado, há indícios de que a professora faz do livro didático a sua aula, sem utilizar outros recursos como livros paradidáticos, filmes, revistas, jornais, redes sociais, músicas, livros de literatura, enfim, diversidade de materiais e de metodologia.

Mas mesmo com essa escassez de materiais, vejamos como é realizado o processo de compreensão textual através da intervenção da professora.

Gráfico 03 – Como ocorre a mediação leitora na sala de aula



Fonte: Autora, 2017.

Observando o gráfico acima, percebe-se que uma boa parte das atividades é realizada com foco na ação da professora (o uso do livro didático, as perguntas orais sobre o texto, a leitura deleite, a leitura compartilhada), pois há uma escassez de momentos que o aluno vai escolher o que vai ler e fazê-lo sozinho. O uso do livro didático se sobrepõe a outras propostas que poderiam ser priorizadas na sala de aula e ele não contempla o “mergulho” que deve ser feito no texto, como nos lembra a metáfora do *iceberg*:

Quando adotamos, para entender o texto, a metáfora do *iceberg*, que tem uma pequena superfície à flor da água (o explícito) e uma imensa superfície subjacente, que fundamenta a interpretação (o implícito), podemos chamar de contexto o *iceberg* como um todo, ou seja, tudo aquilo que, de alguma forma, contribui para ou determina a construção do sentido (KOCH E ELIAS, 2015, p. 59).

As atividades do livro didático não são suficientes para a busca de um entendimento global do texto. É necessário que o professor faça a mediação e inclusive, oferecer materiais diversificados de leitura, como afirma Oliveira e Antunes (2013, p. 69):

É claro que sem livros não há leitura. Quanto a isso todos estamos de acordo. Porém, não se deve perpetuar a ideia de que basta dar livros a todas as camadas sociais,

como se todas elas estivessem ansiosas por ter acesso a eles. Despertar para a leitura exige muito mais esforços do que somente compras e distribuições de livros. À escola e ao professor cabe disponibilizar mais do que somente objetos de leitura. Há que haver espaços, tempos, oportunidades e atividades que proporcionem a efetivação desse contato.

Há escolas e bibliotecas cheias de livros que não são lidos, como o caso da professora que levou um único livro para a turma conhecer (Galileu leu), além dos textos que estão no livro didático. As atividades com leitura devem ser variadas tanto quanto os materiais disponíveis para os alunos e o professor deve fazer um trabalho antes, durante e depois das leituras. Antes, na escolha dos livros:

[...] para que não se erre com os livros, ao bom senso que cada professor utiliza para adotá-los devem-se somar itens como a qualidade de ilustração, temática e gráfica. Assim, a busca por livros que atendam às necessidades dos jovens leitores já não se baseará somente em juízos de valor, mas estará pautada em pré-requisitos mais confiáveis (OLIVERA E ANTUNES, 2013, p. 75).

O professor é o especialista adequado para fazer a seleção de livros e textos a ser lidos pelos alunos, o qual deve utilizar do bom senso a partir dos livros que já conhece e pelo possível gosto dos alunos, deixando os materiais disponíveis para que escolham o que quiserem. Além disso, é importante que se saia um pouco das paredes da sala de aula, buscando outros espaços como biblioteca, laboratório de informática, pátio, auditório para que o aluno leia sozinho também, e que essa leitura não seja somente deleite ou compartilhada conforme se constatou nas observações.

Pela forma que o professor tenta “mediar” a leitura dos alunos, utilizando prioritariamente o livro didático, percebe-se a sua parcela de responsabilidade nos resultados das avaliações externas, o que pode ser elevado/melhorado com um trabalho mais pontual e intenso com a leitura. Mesmo quando a leitura é compartilhada, no livro didático ou deleite, durante o processo, o professor deve dar pausas:

essa atividade possibilita ao leitor maior controle das informações veiculadas no texto e sua consolidação, quando busca a lógica do *continuum* das ideias do texto, ou seja, na busca da percepção da progressão das informações, da continuidade temática, da retomada das informações tratadas anteriormente, das ideias principais e do reconhecimento da sequência do texto (MOURA E MARTINS, 2012, p. 105-106).

Nas leituras realizadas pela professora nas aulas observadas, em nenhum momento ela utilizou estratégias de leitura antes, durante e depois. No caso específico do “durante”, deve-se pausar para fazer perguntas para que o aluno antecipe informações, levante hipóteses e vá fazendo uma construção mental da lógica do texto, dos seus objetivos,

Às vezes a escola é o único lugar onde o aluno tem o contato com a literatura e o professor deve fazer a sua parte no sentido de proporcionar momentos prazerosos de leitura.

Durante e depois da atividade, deve-se fazer intervenções, pois, segundo Oliveira e Antunes (2013, p. 67), “é a mediação direcionada à compreensão leitora. Mas seja qual for o foco, a mediação colabora ativamente para que o aprendiz chegue a seus objetivos, porque lhe são fornecidos andaimes que lhe permitam alcançar o conhecimento e a compreensão”, ou seja, as perguntas e os direcionamentos fornecidos pelo professor podem levar o aluno a compreender o que lê e, assim, aperfeiçoar as suas habilidades textuais, linguísticas e cognitivas.

Nesse sentido, por acreditarmos que o trabalho do professor como mediador pode favorecer mais aprendizagens, apresentamos a seguir uma proposta de intervenção de sequência didática a ser utilizada (e adequada de acordo com as especificidades dos alunos) para contribuir com o avanço no nível de proficiência dos alunos.

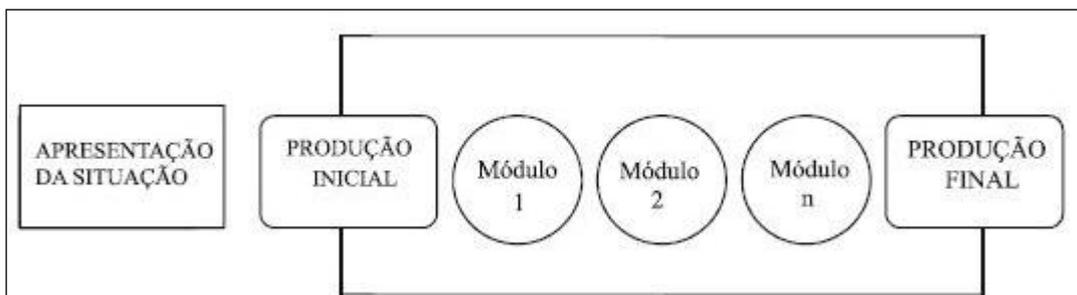
7 ESPAÇOS, OPORTUNIDADES E ATIVIDADES PARA A MEDIAÇÃO LEITORA: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Na presente seção, trazemos uma sequência didática de proposta de intervenção que fica como sugestão de atividade de mediação leitora com o intuito de modificar positivamente a realidade problemática constatada com este trabalho. Com o título “Estratégias de Mediação Leitora: tempos e espaços para o desenvolvimento da compreensão leitora”, a presente proposta fundamenta-se na Sequência didática apresentada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Esta sequência didática tem por objetivo servir como sugestão de material auxiliar aos professores de língua portuguesa em atividades de mediação leitora, já que foi construída com base no aporte teórico que fundamentou todo este trabalho.

7.1 Organização da sequência didática

A sequência didática proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), é voltada para o estudo dos gêneros textuais e é constituída de fases ou etapas que permitem o desenvolvimento de atividades pedagógicas com base nesses gêneros, como pode ser observado na figura abaixo:



Esquema da sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83)

De forma mais detalhada, o esquema da Sequência Didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) pode ser assim descrita da seguinte forma: 1. Apresentação da situação – nesse módulo, o professor deve realizar a apresentação de um projeto de comunicação bem definido. Nesse projeto, incluem-se a situação de produção que compreende a definição do gênero que será trabalhado, os destinatários da produção, quem serão os produtores e a sua forma; e a preparação dos conteúdos essenciais que serão necessários para que alunos produzam um texto desse mesmo gênero; 2. Produção inicial – essa etapa compreende a

elaboração de um primeiro texto que permite ao professor uma avaliação tanto das potencialidades como das dificuldades dos alunos, uma espécie de diagnose, para ajustar as suas atividades e exercícios; 3. Módulos – essa etapa da sequência didática é formada por atividades e exercícios que servem para dar suporte aos alunos na produção final. Aqui, os problemas identificados na etapa dois, a produção inicial, são aprofundados e trabalhados sistematicamente pelo professor; 4. Produção final – essa etapa da sequência didática permite ao professor realizar uma avaliação do desempenho dos alunos que têm a possibilidade de colocar em prática o que foi ensinado nos módulos.

Como podemos observar, a sequência didática proposta pelos autores envolve a produção de texto inicial, porém, como o nosso objeto de pesquisa é a mediação leitora, fizemos uma adaptação dessa sequência original. A produção inicial deve ser realizada e tomada como um instrumento para verificar quais as possíveis dificuldades de compreensão as alunos apresentam e os módulos devem ser a parte da sequência que merece mais atenção. A produção final pode composta de diversas produções, entre elas, a refacção da produção inicial. Portanto, para a realização desta sequência, optamos por iniciá-la com a leitura de um livro de literatura indicado para o 8º ano do Ensino Fundamental e da produção de uma resenha crítica sobre ele, além das demais atividades descritas adiante.

7.2 Cronograma da sequência didática

A Sequência Didática “Estratégias de Mediação Leitora: tempos e espaços para o desenvolvimento da compreensão leitora” foi pensada para ser executada em aproximadamente 30 horas/aula contemplando as etapas de apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final.

Etapas da Sequência Didática	Atividades	Período de realização
Apresentação da Situação	Apresentação do projeto de comunicação e definição das condições de produção.	3 h/a
Produção Inicial	Distribuição, leitura do livro e produção da primeira resenha crítica.	6 h/a
Módulos	Realização das estratégias de mediação leitora e introdução ao gênero resenha crítica.	15 h/a
Produção Final	Refacção da resenha crítica sobre o livro e apresentação.	6 h/a

7.3 Metodologia da sequência didática

A presente sequência didática foi planejada para ser executada durante uma unidade bimestral, tendo em vista que poderá ter inclusos nos seus módulos, ao critério do professor, os conteúdos planejados pra o tempo em questão. Num primeiro momento, os exemplares do livro escolhido devem ser apresentados aos estudantes, assim como devem ser apresentadas as etapas, as tarefas e os objetivos da sequência didática.

Após a apresentação da situação, os livros devem ser distribuídos aos alunos para que façam, num tempo determinado, a leitura. Levando em consideração que a leitura do livro pode levar algum tempo, sugerimos que essa etapa da sequência seja realizada, ao menos em parte, em casa ou no horário do contra turno, se assim houver possibilidade. Para que se concretize a etapa da produção inicial, sugerimos que seja solicitado aos estudantes que produzam uma resenha crítica sobre o livro. O objetivo da produção desse gênero é encontrar pistas das dificuldades de compreensão que os alunos porventura apresentarem.

Em seguida, como parte da realização dos módulos da sequência didática, ou seja a terceira etapa da nossa sequência didática, as estratégias de mediação leitora nela propostas devem ser utilizadas para auxiliar os estudantes no processo de leitura. Assegurando-se que os estudantes, mesmo aqueles com dificuldades, compreenderam o texto e conseguiram atribuir sentidos ao livro, o professor deve passar para a etapa de produção final que consiste na refacção da resenha crítica proposta na etapa inicial.

7.4 Detalhamento das etapas da sequência didática

Aqui, serão detalhadas as etapas da nossa sequência didática intitulada “Estratégias de Mediação Leitora: tempos e espaços para o desenvolvimento da compreensão leitora”, que foi cuidadosamente planejada à luz dos construtos teóricos sobre mediação leitora discutidos ao longo do nosso trabalho e na qual buscamos incluir uma série de estratégias de mediação que consideramos eficazes na tarefa de auxiliar os estudantes na busca da compreensão textual.

Nela, as estratégias de mediação da leitura foram planejadas ainda com base nos descritores da Matriz de Referência do SAEPE. Portanto, também a desenhamos com a intenção de, possivelmente, intervir nos resultados das avaliações externas dos estudantes a ela submetidos. Porém, temos ciência de que o trabalho de desenvolvimento da compreensão leitora é árduo e que não depende exclusivamente desse fator. Muito ainda há a se realizar

para garantir que todos os estudantes tenham oportunidades iguais através de uma educação verdadeiramente de qualidade

7.4.1 Apresentação da situação

Na apresentação da Situação, o professor deve detalhar para os alunos o projeto de comunicação que consiste na apresentação do gênero textual a ser trabalhado durante a sequência. Sugerimos o livro “Do outro mundo”, de Ana Maria Machado para a produção de uma resenha crítica sobre ele na próxima etapa. A escolha dessa obra literária se deu por tratar-se de um livro instigante cuja história é construída em torno do encontro de jovens amigos e o espírito de uma menina escrava, morta numa tragédia durante período da escravidão no Brasil que aconteceu na fazenda em que a família dos jovens planeja abrir um hotel fazenda. Além disso, é um livro amplamente distribuído nas bibliotecas escolares através do programa “Literatura em minha casa”. Como parte do plano de comunicação, porém já colocando em prática as estratégias de mediação leitora, o professor pode apresentar a obra levando os alunos até a biblioteca escolar, ou, caso não exista Biblioteca Escolar, disponibilizar alguns exemplares para que os alunos revezem na leitura.

Uma alternativa a escassez de exemplares é projetar em multimídia a capa, algumas ilustrações, nota da autora, o primeiro capítulo, etc. Para esse momento, o professor pode preparar o ambiente com tapete e almofadas, posicionar o (os) exemplar (es) no centro e solicitar que os alunos fiquem em círculo. Ainda podem ser apresentadas diferentes capas para a mesma obra que podem ser impressas da internet.

Para acionar os conhecimentos prévios dos alunos e auxiliá-los e estabelecerem previsões sobre o tema e a obra, podem ser feitas as seguintes perguntas:

- a. O título do livro é Do outro mundo. Que tipo de história vocês acham que ele conta?
 - b. O que pode ser considerado, atualmente, “do outro mundo”?
 - c. Ao observar a capa, é possível relacioná-la ao título?
 - d. Quais os possíveis sentidos para a utilização do elemento “chave” na ilustração da capa?
 - e. Quais elementos na capa remetem ao tema escravidão?
- sondar as expectativas dos alunos com relação ao título

É importante que haja uma discussão sobre o tema escravidão. Segundo Magalhães e Machado (2012, p. 52): “Falar sobre o tema do texto é uma forma de antecipar a leitura, de

explorar, se for de conhecimento do aluno, o que ele já sabe sobre o assunto. Dessa forma vem à tona o conhecimento enciclopédico”.

A postura do professor precisa, nesse momento, ser de escuta atenta e interessada pelo que os alunos demonstram conhecer sobre o assunto, como ensinam Magalhães e Machado (2012, 53): “A valorização dos conhecimentos que os nossos alunos demonstram ter a mais sobre determinado assunto é uma característica muito positiva na interação professor/aluno”

Após esse momento, o professor deve apresentar as etapas previstas da sequência para, em seguida, definir, junto com os alunos, as situações de produção de uma resenha crítica do livro em questão. Essas condições de produção compreendem escolher a quem os textos serão dirigidos (se ao professor, à comunidade escolar, a um leitor fictício), os locais em que circularão (murais da escola, página da internet, jornal da escola, apenas na sala de aula), o momento (durante algum evento escolar, no horário do recreio, no momento da aula), dentre outras.

7.4.2 Produção inicial

Nessa segunda etapa, os alunos já devem ter realizado a leitura do livro e o professor faz a proposta de produção de uma resenha crítica. Uma sugestão é que se leve para a sala de aula, nesse dia, exemplos de resenhas críticas reais produzidas a partir de textos diferentes do que se propõe aos alunos para que estes tenham um contato, mesmo que superficial, com o gênero textual a ser estudado.

Dessa produção inicial, não se espera que os alunos dominem toda a estrutura textual e que produzam um texto que atenda plenamente aos critérios que permitem classificá-lo como resenha crítica, visto que este pode ser o primeiro contato deles com o gênero, mas é importante que todos realizem essa primeira produção. O objetivo aqui é verificar se todos os estudantes conseguiram compreender o texto. Por tratar-se de uma obra literária completa, esse trabalho deve ser processual e sistemático, devendo ocorrer durante a leitura do livro ou após ela.

7.4.3 Módulos

Após a produção da primeira versão da resenha crítica, alguns questionamentos devem ser feitos para assegurar que todos os estudantes tenham sucesso no processo de busca da compreensão leitora, são as estratégias de mediação leitora que sugerimos para auxiliar os

estudantes no processo de compreensão da leitura. Essa etapa é a realização dos módulos da sequência didática e sugerimos as seguintes estratégias de mediação leitora:

- a. Identificar os elementos da narrativa do texto em questão: Qual o foco narrativo e qual a importância dele para a construção de sentidos para o texto? Em quais espaços a história se desenrola? Desses, qual ou quais são mais relevantes? Que efeitos de sentido a transição entre épocas diferentes traz para o enredo da história?
- b. Reconhecer as partes de uma narrativa: Que fato levou o encontro dos amigos? Que acontecimento desencadeou as aparições da personagem fantasma? Quais rumos a história toma com essas aparições? Por que os amigos resolvem ajudar Rosário e como o fazem? A história é contada de forma linear ou há quebra de sequência? Há algum efeito de sentido nessa forma de contar a história?
- c. Localizar informação explícita e implícita, realizar inferência: há no texto algum vocábulo desconhecido? Qual? Foi possível continuar a leitura normalmente deduzindo o seu significado ou foi necessário recorrer a dicionário? Se recorreu a dicionário, a compreensão foi facilitada após a definição do vocabulário? É possível compreender a história apenas com elementos dados pelo texto ou é necessário recorrer à memória, outros livros, outras pessoas para entendê-la?
- d. Identificar o tema: Qual assunto parece ter relevância maior na obra? Como conseguiu chegar a essa conclusão?
- e. Identificar gênero, a função e prováveis destinatários do texto: Pela leitura realizada, é possível identificar a qual gênero textual pertence a obra lida? Que pistas possibilitam as hipóteses? Por quais razões alguém escreveria sobre escravidão numa época em que ela já foi abolida legalmente? Quais pessoas teriam interesse nesse tipo de leitura e por quê?
- f. Estabelecer relações entre textos: Há outros textos que tratam do mesmo tema? Quais gêneros textuais podem abordar o tema escravidão? Quais deles podem ser considerados literários? E quais são não-literários? Como é possível fazer essa separação?

A observação das respostas dadas a esses questionamentos deve ser considerada um instrumento de avaliação. Nesse momento, o professor precisa estar atento se há indícios de progresso no desenvolvimento das habilidades leitoras dos alunos. Freitas (2013, p. 68) lista habilidades inerentes ao leitor proficiente.

Realizar previsões, formular e responder questões a respeito do texto, extrair ideias centrais, identificar conteúdos novos e dados, relacionar o que lê com a sua realidade social e particular, ler o que está subjacente ao texto, valer-se de

pistas para fazer inferências, sumarizar, ser capaz de dialogar com outros textos são habilidades que vão constituindo sujeito leitor em formação em leitor proficiente.

Sugerimos, também, que o professor dedique um módulo da sequência ao estudo do gênero textual resenha crítica que contemple conteúdos como estratégias argumentativas, verbos modalizadores e especificidades do gênero estudado.

7.4.4 Produção final

Finalizados os módulos, o professor pode orientar a produção final. Os critérios de avaliação devem estar claros para os alunos. Nessa produção final, sugerimos a avaliação dos conhecimentos adquiridos acerca do gênero resenha crítica, visto que os elementos constitutivos desse gênero fazem parte dos módulos da sequência, porém, é importante salientar que a produção final dos alunos é, também, um importante instrumento de avaliação, junto com a observação das respostas dadas no momento da mediação da leitura, sobre o processo de compreensão leitora dos alunos. Espera-se, nessa etapa final, que os alunos produzam uma resenha crítica com maior desenvoltura que a versão inicial e que demonstrem dominar as habilidades leitoras que os permitam ser considerados leitores proficientes.

Finalizada a sequência didática, deixamos ainda uma sugestão de atividade pós-leitura que, além de proporcionar ao professor mais um instrumento de verificação do desenvolvimento da proficiência dos alunos, pode atuar como um meio de incentivar o interesse pela leitura, visto que envolve as diversas linguagens como verbal, musical e dramática. Sobre essa atividade de mediação leitora realizável após a leitura, Oliveira e Antunes (2013, p. 78) afirmam:

O momento pós-leitura é muito importante, pois proporcionará ao professor subsídios para verificar se os objetivos da leitura foram alcançados, ou seja, se os educandos foram capazes de ler com compreensão, identificar a ideia principal do texto, os personagens, o tempo e o lugar em que se passa a história, se tiveram uma percepção dos fatos apresentados e se são capazes de fazer um relato da história lida.

Por acreditar na importância do momento pós-leitura tanto para o professor quanto para os alunos é que propomos as atividades abaixo. A sugestão é que seja organizado um momento exclusivo para as apresentações que podem acontecer apenas para os colegas de sala, para os alunos de outras salas de aula ou até mesmo para toda a comunidade escolar, incluindo os cuidadores e responsáveis pelos estudantes.

- a. Dramatizar parte da obra: Nessa atividade, os alunos devem ser orientados a recortar um trecho do livro e transpor para o gênero teatral observando a caracterização das personagens e cenário;

- b. Criar um poema em cordel: Aqui, os alunos são orientados a escrever em cordel a história narrada no livro;
- c. Criar uma História em Quadrinhos: A atividade consiste em solicitar que os alunos transponham a história lida para História em Quadrinhos, observando a caracterização das personagens e cenário;
- d. Fazer um curta-metragem: Os alunos devem ser orientados a gravar um curta-metragem resumindo a história lida.

A utilização dessas atividades como instrumento de avaliação fica a critério do professor, porém consideramos importante essa possibilidade, pois, segundo Oliveira e Antunes (2013, p. 78), “Explorar a ludicidade das obras literárias pode ser uma boa estratégia de mediação leitora”. Sendo assim, essa atividade pós-leitura pode ser considerada como um complemento à nossa sequência didática “Estratégias de Mediação Leitora: tempos e espaços para o desenvolvimento da compreensão leitora”.

O que fazer após a leitura também é um passo importante e merece mediação do professor. Uma sugestão é realizar atividades utilizando diversas linguagens e quanto mais envolventes para os alunos, mais significativas podem ser para alcançar o objetivo de mediar eficazmente a leitura. Podem envolver rodas de discussão, a música, tecnologia, performance e dramatização no intuito de aproximar os estudantes da leitura e auxiliá-los na atribuição de sentido ao texto literário, como sugere Cosson (2014, p. 110):

Além da encenação do texto literário, aspectos como o figurino, o cenário e todos os outros detalhes envolvidos na dramatização acabam por traduzir a obra lida para tanto para quem leu, quanto para quem a está assistindo. É essa tradução que consiste na interpretação do texto, na leitura literária.

Pensando na literatura como o “uso da palavra para criar mundos ou um sentimento de mundo”, Cosson (2014, p. 23), pode-se concluir que, nesse sentido, a leitura bem conduzida em sala de aula, pode promover o protagonismo dos jovens alunos, sobretudo no processo de compreensão e produção a partir dessa leitura. Práticas de leitura bem planejadas e mediação leitora eficaz podem efetivar, por meio de atividades, o diálogo entre o leitor e o texto, no intuito de atribuir-lhe sentido.

8 CONCLUSÃO

As leituras feitas até aqui, bem como a análise dos dados obtidos possibilitaram conhecer as práticas de mediação da professora, sujeito da pesquisa, em atividade de leitura na sala do 8º ano do Ensino Fundamental. Observa-se que a mediação leitora, efetivada por meio de diversas estratégias para que os alunos entrem em contato efetivo com o texto e que estabeleça com ele relação de significado e sentido, também chamadas de andaimagem, ainda é negligenciada nas atividades de leitura. Apesar de alguns esforços da professora em realizar essas estratégias, não se observa uma mediação leitora eficaz para que os alunos demonstrem seu conhecimento a respeito dos textos, bem como não há colaboração para que os alunos tenham maiores e melhores comentários e, em algumas ocasiões, deixa-se de aproveitar a fala dos estudantes para trazer as leituras para o cotidiano dos estudantes de maneira a incentivar o hábito daqueles que ainda não o possuem.

Algumas sugestões podem ser feitas para melhorar o trabalho de mediação leitora do professor. De início, ter consciência de que o trabalho com mediação leitora é processual e precisa ser muito bem planejado, começa mesmo antes de entrar na sala de aula, por exemplo, com a escolha dos livros que serão apresentados, essa escolha não pode ser feita sem critérios nem planejamento, além do bom-senso do professor, a qualidade gráfica, as ilustrações e a temática devem ser relevantes, além de avaliar se as obras são adequadas ou possuem qualidade suficiente para a função designada de letrar e estimular a formação de leitores competente e autônomos (leitores iniciantes merecem atenção nesse sentido).

A relação do professor com os livros também é fundamentalmente importante na formação de bons leitores. Sem exigências, mas lançando mão de outras estratégias, como partilhar com felicidade suas próprias leituras, o professor tem maiores chances de despertar no seu aluno o interesse pela leitura. Outro ponto importante que parte do professor é a motivação da leitura. Para despertar o interesse pelo ato de ler é necessário que se encontre sentido nele. Textos desconhecidos, mas com temáticas familiares podem tornar a leitura desafiadora. O professor precisa traçar objetivos claros e passar para os alunos onde se quer e se pode chegar com a atividade leitora, além disso, valorizar os conhecimentos prévios destes com a finalidade de ampliá-los.

A simples formulação de hipóteses e tentativas de antecipação da leitura a partir do título e ilustrações são estratégias que costumam ser bem sucedidas quando se pretende prender a atenção dos leitores no texto. Permitir que tirem dúvidas, que façam inferências e

que debatam; instigar a reflexão e comentários nas leituras coletivas, mesmo que essas ações interrompam a atividade, são bons exemplos de mediação leitora.

Com as contribuições teóricas aqui apresentadas e discutidas, acredita-se que uma proposta de prática de leitura bem planejada, associada à uma mediação leitora eficaz através de estratégias para que os alunos entrem em contato efetivo com o texto e que estabeleça com ele relação de significado e sentido, possam ser um caminho para alcançar o objetivo de despertar o interesse dos estudantes pela leitura e contribuir significativamente para a elevação dos níveis de proficiência em leitura dos estudantes de escolas públicas.

REFERÊNCIAS

- BESERRA, N. S. **Relações textuais em itens de avaliação de leitura**. 2002. 160 f. (Dissertação de Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife-PE.
- BORTONI-RICARDO, S. M. et al. **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- BRASIL. **Lei 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 de mai. de 2015.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação**: Prova Brasil. Ensino Fundamental. Matrizes de Referências, Tópicos e Descritores. Brasília: MEC, SEB, Inep, 2008.
- COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Editora Contexto, 2014.
- DOLZ, J; NOVERRAZ, M; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: Apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim e SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**/Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108
- FREITAS, V. A. de L. Mediação: estratégia facilitadora da compreensão. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris. et al. **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. **A Avaliação Externa como Instrumento de Gestão Educacional nos Estados**. Disponível em <http://www.fvc.org.br/pdf/avaliacaoexterna/especial-gestao_avaliacoes-externas.pdf>. Acesso em 22 mar. 2015.
- KLEIMAN, A. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia. **Português no ensino médio e formação de professor**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 23-36.
- _____. **Leitura**: Ensino e pesquisa. 4ª edição. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.
- _____. **Texto & Leitor**: Aspectos cognitivos da leitura. 15ª edição. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013a.
- _____. **Oficina de Leitura** – Teoria e prática. 15ª edição. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013b.
- KOCH, I. V. **O texto e a construção dos sentidos**. 2.ed. – São Paulo: Contexto, 1998.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3ª edição, 11ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. Série Educação em Ação. São Paulo: Ática, 1993.

LEFFA, J. V. **Aspectos da leitura**: Uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sagra Luzzato, 1996 (Coleção Ensaio, 7) Disponível em <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/aspectos_leitura.pdf> Acesso em 17 de set 2016.

_____. Perspectivas no estudo da leitura; Texto, leitor e interação social. In: LEFFA, Vilson J. ; PEREIRA, Aracy, E. (Orgs.) O ensino da leitura e produção textual; Alternativas de renovação. Pelotas: Educat, 1999. p. 13-37. Disponível em: <<http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/perspec.pdf>> Acesso em 17 de set. de 2016.

LIMA, Â. V. A. **Atividades de linguagem em transformação**: O processo seletivo do Colégio de Aplicação da UFPE. 412 f. (Tese de Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife-PE

LUCKESI, C. C. Avaliação Educacional Escolar: para além do autoritarismo. In: LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 19 edição. São Paulo: Cortez, 2008. 27-47

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. Rio de Janeiro: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MAGALHÃES, R; MACHADO, V. R. Leitura e interação no enquadre de protocolos verbais. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris. et al. **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola Editorial. 2012. p. 45-64

MARCONI, M. DE A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 5ª Edição. São Paulo: Atlas. 2002

MARCUSCHI, L. A. **Exercícios de compreensão ou cópia nos manuais de ensino de língua?** Em Aberto, Brasília, v. 26, n. 69, p. 64-82, jan./mar. 1996.

_____. Compreensão de texto: Algumas reflexões. In: A. P. Dionísio & M. A. Bezerra (Orgs) **O Livro Didático de Português**: Múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001. p. 46-59

MOURA, A. A. V. de; MARTINS, L. R. A mediação da leitura: do projeto à sala de aula. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris. et al. **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo. Parábola Editorial. 2012. p. 87-129

OLIVEIRA, T. & ANTUNES, R. Negligência na mediação do professor no trabalho de leitura. IN: BORTONI-RICARDO, Stella Maris & MACHADO, Veruska Ribeiro (orgs). **Os doze trabalhos de Hércules**: do oral para o escrito. São Paulo: Parábola, 2013. p. 63-79

PERNAMBUCO. **Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco: Língua Portuguesa**/Secretaria de Educação. Recife: SE, 2008.

_____. **SAEPE: Revista do Sistema de Avaliação**/Secretaria de Educação. Recife: SE, 2014a. Disponível em: <<http://www.saepe.caedufjf.net/wp-content/uploads/2015/07/PE-SAEPE-2014-RS-MR-WEB.pdf>>. Acesso em: 06 de mar. de 2016.

_____. **SAEPE: Revista Pedagógica: Língua Portuguesa: 9º ano do Ensino Fundamental** /Secretaria de Educação. Recife: SE, 2014b. Disponível em: <http://www.saepe.caedufjf.net/wpcontent/themes/tema_SAEPE/uploads/PE%20SAEPE%202014%20RP%20LP%209EF%20WEB.pdf>. Acesso em: 06 de março de 2016

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo, Cortez, 1986

ROJO, R. H. R. Modelização didática e planejamento: Duas práticas esquecidas do professor? In KLEIMAN, A. B. (org). **A Formação do Professor: Perspectivas da Linguística Aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001

_____. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo (SP): SEE/CENP: 2004.

APÊNDICES

Apêndice 01 – Roteiro da entrevista semiestruturada

DADOS PESSOAIS:

Nome: _____

Idade: _____ Sexo: _____

Naturalidade: _____

DADOS PROFISSIONAIS

Qual a sua formação? Nível e Instituição.

Graduação: _____

Pós Graduação: _____

Escola: _____

Séries em que leciona Língua Portuguesa no Ensino Fundamental: _____

Média de alunos por turma: _____

Faça uma breve descrição de sua trajetória como professora de Língua Portuguesa no Ensino Médio.

- Qual concepção de leitura é adotada no planejamento e realização de suas atividades em sala de aula?
- Como a leitura esteve/está presente na sua formação?
- Como são realizadas as atividades de leitura em suas aulas?
- A que materiais didáticos você recorre para realizar o trabalho com a leitura dos diversos gêneros?
- Como você trabalha com os alunos que possuem dificuldades com a leitura e compreensão? Faz algum trabalho específico com eles?
- Para você, o que significa ler com proficiência?
- Que estratégias são usadas para motivar os seus alunos a ler?
- Você realiza algum projeto de leitura na escola? Se sim, descreva-o.
- Há espaços, tempos e oportunidades para a leitura em suas aulas? Quais?
- Os livros utilizados em sala de aula, em sua opinião, possuem qualidade suficiente para estimular a formação de leitores competente e autônomos?
- Você lê habitualmente?
- Costuma partilhar com seus alunos a sua vivência leitora?

Apêndice 02 – Transcrição da entrevista com a professora

- 33 E:** Qual a sua formação? Nível e Instituição.
- 34 P:** Letras, na FACHUSC e Pós-graduação na UCAMPROMINAS.
- 35 E:** Séries em que leciona língua portuguesa no Ensino Fundamental?
- 36 P:** Oitavo e Nono
- 37 E:** Média de alunos por turma?
- 38 P:** 35
- 39 E:** Faça uma breve descrição de sua trajetória como professora de língua portuguesa do Ensino fundamental.
- 40 P:** Tá com muitos anos que eu comecei, mais de 10 anos. Nessa escola foi em 2013, pelo concurso, mas sempre lecionei em oitavo e nono. Só uma vez que eu peguei o sétimo ano, mas geralmente, oitavo e nono são as minhas turmas. São sempre turmas bem lotadas, sem cadeiras, sem mesa e com toda dificuldade que você sabe que existe. Tem mais algum dado, assim, que você queira?
- 41 E:** Não. Só essa descrição da sua trajetória, mas você não começou em 2013? Você já dá aula no Ensino Fundamental há mais tempo?
- 42 P:** É, Mas ensinando língua portuguesa, não. Eu dava aula, no Ensino Fundamental de língua inglesa. Na outra escola que eu trabalhei era no Ensino Médio que eu dava aula de língua portuguesa, 2º e 3º ano.
- 43 E:** Fundamental, então, é a partir de 2013, oitavo e nono?
- 44 P:** É
- 45 E:** Qual concepção de leitura é adotada no planejamento e realização de suas atividades em sala de aula?
- 46 P:** Você diz o tipo de leitura.
- 47 E:** É, o conceito de leitura. O que é leitura...
- 48 P:** É, a gente... como se trabalha?
- 49 E:** O conceito que você adota no planejamento. Qual o tipo de leitura que você adota? Qual o conceito ou a concepção de leitura que você adota pra planejar e pra realizar as atividades?
- 50 P:** Não, muito em cima de leitura compartilhada. Algumas vezes eu faço leitura silenciosa, mas é raro. A gente faz muito leitura compartilhada, né? Entre grupos de alunos na escola, eu também ajudo. Aí, sempre é mais adotado esse estilo...
- 51 E:** Como a leitura esteve ou está presente na sua formação? Como professora.
- 52 P:** Sempre! Eu gosto muito de ler. Queria tanto que meus alunos gostassem de ler como eu gosto. Gosto muito, muito de ler. Mas meus alunos, infelizmente... até que o oitavo ano lê sabe?
- 53 E:** Como são realizadas as atividades de leitura em suas aulas?
- 54 P:** Então. Como eu falei muita leitura compartilhada. A gente pede que os alunos vão lendo trechos. Essa é o tipo de leitura que é mais aceita e você percebe que tem uma adesão maior. Você sabe quem leu. Alguns alunos não querem, né? Se recusam. Eu não sei por qual motivo, ou por timidez. Mas a maioria não aceita ler de boa, portanto a gente utiliza mais esse método. Quando são textos menores, aí pode ser uma leitura individual ou compartilhada. Ou um aluno sozinho lê ou silenciosamente cada um lê o seu texto. Mas é mais rápido fazer esse tipo de leitura.
- 55 E:** A que materiais didáticos você recorre para realizar o trabalho com a leitura dos diversos gêneros?
- 56 P:** Acho que 75% ou 80 é o livro didático deles e o restante é ir atrás de um texto impresso ou data show, quando é um gênero que é pequeno, que dá pra você fazer

com data show eu também utilizo, mas geralmente é o livro didático e alguma atividade que eu levo extra, no caso.

- 57 E:** Como você trabalha com os alunos que possuem dificuldades com a leitura e compreensão? Faz algum trabalho específico com eles?
- 58 P:** Eu faço, mas é difícil, é complicado porque as turmas são grandes. Em algumas situações eu puxei, mesmo, o aluno pra ficar perto de mim ou em outras circunstâncias eu passei atividades extras pra eles fazerem em casa e trazerem. Trabalho de leitura, mesmo, conversando com a mãe, para a mãe acompanhar se ele tinha feito realmente, mas eu não achei que surtiu efeito, porque nem na sala de aula ele tem interesse e sozinho em casa, pior ainda, né? Como as turmas são grandes, é difícil você ter um trabalho muito específico com o aluno só. Eu já até tentei, mas acaba você deixando o restante disperso, é complicado. Eu adotei, em outra circunstância, a ajuda de alguns colegas que eram melhores na sala e aquele aluno que era muito dificultoso, muito trabalhoso e aí eu colocava lá, uma vez ou outra, para dar um auxílio na leitura, mas também não acho que surta efeito. Acho que surte efeito se tiver uma atividade... um professor de ...
- 59 E:** De banca...
- 60 P:** De reforço.
- 61 E:** É
- 62 E:** Você acha, então, que é melhor uma atividade extraclasse. Ele é tirado da sala de aula no horário ou fora do horário?
- 63 P:** Fora do horário.
- 64 E:** Fora do horário...
- 65 P:** Porque o que se percebe... hoje mesmo que foi o trabalho de conclusão, a gente fez o conselho, é que aquele aluno que tá, que tira notas baixas é aquele aluno que também não presta atenção a aula, aquele aluno que ta correndo, que ta brincando, que ta conversando... então... eu tava até conversando com uma mãe hoje, que a filha dela teve problema o ano inteiro e agora, na recuperação, se saiu bem. Por quê? Porque eu fiquei sozinha com ela e obriguei. Dizia: volte! Eu não aceito prova errada, não. Volte! Se você não quiser ser reprovada, leia tudo de novo. Aí, ela sozinha, só foi voltar a ler, eu não ensinei nada ela voltou a ler e tirou sete. Então assim, o que se percebe é que, quem tem nota baixa, se não for deficiência de leitura que já vem ao longo da vida, a maioria dos casos é que não presta atenção a aula, mesmo. Não gosta de fazer nada, infelizmente.

Apêndice 03 – Diário de Campo 01

Pesquisa: A mediação leitora no oitavo ano do Ensino Fundamental: por um ensino sem negligências

Orientador da pesquisa: Ângela Valéria Alves de Lima

Observador: Catarina Pires Quirino de Sá

Tipo de observação: livre

Assunto observado: As metodologias do professor de Língua Portuguesa nas atividades de leitura

Nº da observação: 01

Local: Uma turma de oitavo ano da Escola Municipal Lions Brígida de Melo Ferreira de Cabrobó-PE

Data: 26/09/16

Hora: 13h **Duração:** 3h/a

- 114 1 P: Vamos ver aí, na questão 2. Eita, Amanda! Então peguem seus cadernos e me ajudem a corrigir porque são questões que caem na prova. São questões na forma de assinalar, mas caem as mesmas questões, são parecidas. Então, em um momento do texto, o narrador conta como se sentiu ao ter sido considerado idoso. Por que as pessoas julgaram que ele era idoso, gente?
- 115 A1: ah, eu botei por conta que ele furou a fila...
- 116 P: A aparência!
- 117 A1: Eu também coloquei por conta do cabelo...
- 118 P: A idade da gente tá na testa?
- 119 Alunos: Não!
- 120 P: Tem a data de nascimento?
- 121 Alunos: Não!
- 122 P: Não é eu, quem tem que dizer sou eu. Então é a aparência. Por exemplo, se eu olhar para ele (apontando para um aluno), eu vou dizer que ele é jovem, se eu outra pessoa eu já vejo as rugas e já vou dizer outra coisa. No caso, é a aparência que fez isso. A letra B! Não é Gisele? Responda a letra B...
- 123 A2: O que foi que eu fiz?!
- 124 P: Que sentimentos ele demonstrou ter em relação a isso?
- 125 A1: Eu botei porque que era a mulher falou mais alto...
- 126 P: Irritação... o que mais? O que mais?
- 127 A2: Eu coloquei raiva.
- 128 P: também, né? Eu acho que sentiu isso mesmo. Eu acho que ele se sentia jovem, por isso se incomodou. Essas respostas estão todas coerentes com o texto. É... letra C! Explique porque essa situação o incomodava tanto?
- 129 A1: porque ele não se sentia um idoso
- 130 P: muito bem A1! Porque ele não aceitava a condição de idoso. Ele não aceitava ter se tornado idoso, ele ainda se sentia jovem. A terceira pergunta, assim ó: Na crônica, o personagem esperava que as pessoas protestassem diante do fato de ele furar a fila. Em que essa atitude, geralmente negativa, o favoreceria?
- 131 A1: A mais liberdade na fila. Eu coloquei. Mais ou menos...
- 132 P: Então, ele achou que as pessoas iam se incomodar de furar a fila. As pessoas se incomodaram?
- 133 A3: Não!
- 134 P: Por quê?

- 135 A3: Porque eles achavam que ele era idoso, né? Que tinha prioridade.
- 136 P: O único que se incomodou foi ele.
- 137 A3: Foi!
- 138 P: E ele seria favorecido ou não em furar a fila?
- 139 A3: Sim! Ele ia ser atendido logo.
- 140 P: Provavelmente... É... a 4ª questão: Releia o seguinte trecho: “O silêncio de aprovação aumentava o sentimento de que era ao mesmo tempo privilegiado e vítima – do tempo”. Explique o que ele quis dizer com essa afirmação. Por que ele era privilegiado?
- 141 A1: Porque ele era idoso. Não, não sei...
- 142 P: E por quê?
- 143 A3: Pela idade.
- 144 P: Porque ele teria preferência... E por que ele era vítima?
- 145 A3: A aparência. Pra ele, ele era jovem.
- 146 P: Porque ele queria ser jovem. Ele se sentia jovem. A 5ª questão! É... De que forma irônica... o que é ironia?
- 147 A1: É... Alguma coisa engraçada... Sei lá...
- 148 P: Não deixa de ser, mas não é. O que é ironia A4?
- 149 A4: Tirar um sarro.
- 150 P: Exatamente! Quando eu digo: A5 está prestando muita atenção! Hein, A5? Eu to sendo irônica, porque eu to dizendo algo que eu não acredito, que eu não to vendo, que não é verdade, então, a ironia é usada justamente pra isso, como sarcasmo. Como A4 disse, é como um sarro. Você acha aqui o, você diz pra ver se a pessoa se toca. Vamos ver aqui, ó: De forma irônica, né, A6? O narrador disse ter tido vontade de dar uma resposta à funcionária do Detran. Identifique o trecho em que isso ocorre. Qual foi o trecho, hein?
- 151 A1: Pois eu botei “Na hora, na hora, tive vontade...” Não! Eu esqueci...
- 152 P: Qual foi a má resposta que ele quis dar para a funcionária?
- 153 A2: Quando ele disse: “Na verdade, tive vontade de pedir à tal senhora...”
- 154 A4: Ele disse: “Não tenho mais, tenho só 65 anos...”
- 155 A2: É! É isso aí!
- 156 P: Exatamente! Quando ele diz: “Não sou gestante”, né? Na verdade, na verdade ele não diz, tem só vontade de dizer. É isso. Ô A6, abra o seu caderno. Eu quero ficar acompanhando sua resposta.
- 157 A5: Não, eu não fiz esse, não.
- 158 P: Então se submeta pelo menos ao silêncio. É... na letra B! o que confere ironia a esse trecho?
- 159 A1: O modo como ele fala...
- 160 P: Quase... o que confere ironia a esse trecho?
- 161 A4: Ele mesmo sabendo que ser idoso no lugar de gestante não podia.
- 162 P: Exatamente isso. Porque a forma absurda como ele pensou em responder à funcionária.
- 163 A6: Qual é a ironia?
- 164 P: Ele pensou, mas ele não fez. Sexta questão! Essa eu quero que A7 responda. O narrador cita o nome de muitas pessoas conhecidas que, segundo ele, estariam na mesma situação caso estivessem naquele momento no Detran. Qual foi a intenção dele ao citar todas essas pessoas?
- 165 A1: Essa eu não sei.

Como nenhum aluno respondeu, a professora leu a resposta do livro didático e continuou.

- 166** P: A 7ª questão aí: No final do texto, ele diz: “Pelo menos alguma coisa se renova nessa idade.” A que renovação ele está se referindo?
- 167** A1: A habilitação.
- 168** P: Exatamente. Com que intenção ele diz isso?
- 169** A1: Hã?!
- 170** A2: É que idade a gente não pode...
- 171** P: Exatamente! Minha gente, vocês são tão inteligentes! Se não conversassem, era uma turma excelente.

Apêndice 04 – Diário de Campo 02

Pesquisa: A mediação leitora no oitavo ano do Ensino Fundamental: por um ensino sem negligências

Orientador da pesquisa: Ângela Valéria Alves de Lima

Observador: Catarina Pires Quirino de Sá

Tipo de observação: livre

Assunto observado: As metodologias do professor de Língua Portuguesa nas atividades de leitura

Nº da observação: 02

Local: Uma turma de oitavo ano da Escola Municipal Lions Brígida de Melo Ferreira de Cabrobó-PE

Data: 10/10/16

Hora: 13h **Duração:** 3h/a

- 172** P: Ainda sobre o texto “Um idoso na fila do Detran”, seção Explorando a Linguagem. O título da crônica é “Um idoso na fila do Detran”, né? Qual é o efeito de sentido do artigo indefinido empregado nesse título? Gente, só lembrando que quando a gente tava passando essa atividade, quase todo mundo tava com dúvida nessa pergunta. Por quê? Porque faz tempo que não viram artigo, né?
- 173** A professora faz uma breve explicação do que é artigo indefinido, citando exemplos e refaz a pergunta.
- 174** A8: Eu coloquei que é pra dar o significado de respeito.
- 175** A1: Porque ele não sabia qual era o idoso.
- 176** P: Exatamente! Dá uma ideia de indeterminação, né? Não tá fora do contexto do que vocês responderam, né? O que se passa com esse personagem poderia acontecer com qualquer pessoa. Um avô nosso, um pai nosso poderia passar por isso. Então vamos para a letra B: Substitua esse artigo indefinido por um artigo definido. Gente, se “um” é o artigo indefinido, qual seria o artigo definido? Que artigo eu poderia colocar?
- 177** A4: “O”.
- 178** P: “O”, né? Mudaria ou não o sentido? Se eu dissesse: “O idoso na fila do Detran”, dava pra saber quem era? Mudaria essa situação de indeterminação nesse contexto.
- 179** A2: Não.
- 180** P: Não, né? [...] deixe eu terminar a pergunta pra gente compreender melhor a mensagem. Então! Assim: Substitua esse artigo indefinido por um artigo definido. A4 já substituiu pelo artigo “O”, mas a pergunta que se quer é essa: O sentido expresso pelo título permaneceria o mesmo? Sim ou não?
- 181** Alunos: Sim!
- 182** P: Talvez, assim, se tivesse sido utilizado “O idoso na fila do Detran” no decorrer do texto, alguém o especificasse melhor e desse pra você saber de quem se tratava, nem que não fosse o nome, mas, talvez você tivesse uma ideia quem fosse. Então o artigo aqui mudaria o sentido, nesse contexto aqui. Vamos aí para a seguinte. A5 tá vendo outra coisa que era pra ver. Em um momento do texto, o narrador diz que terceira idade é um eufemismo. O que é eufemismo? Quem lembra?
- 183** A1: Eu não sei o que é isso.
- 184** P: Nós já estudamos eufemismo.
- 185** A2: Ah! Aquela... não sei o quê agradável.

- 186** P: Exatamente isso! Se eu digo “fulano morreu”, que palavra eu posso usar para diminuir esse impacto negativo de “morreu”? “Fulano faleceu”. Então, isso é um eufemismo. Então vamos ver aqui. Explique o que ele quis dizer com isso?
- 187** A1: Que o senhor era velho.
- 188** P: Isso mesmo! Ele quis tirar a palavra “velho” e botar “terceira idade” que é mais suave. Essa eu quero que A9 e A10 respondam! A letra B: Cite outros exemplos que são empregados no dia a dia. Eu acabei de citar aqui e os meninos ajudaram, não foi?

Os alunos tentaram responder, mas como não conseguem, a professora continua dando exemplos.

- 189** P: Se eu digo: “Ele faltou com a verdade”. Eu quis dizer o quê?
- 190** A1: Que ele mentiu
- 191** P: Exatamente. Para não usar a palavra “mentir”, usei “faltou com a verdade”. É um eufemismo. Mais alguém fez? Vamos adiantar. A terceira questão. Observe o trecho em que foram empregados os parênteses: “(a gente acha que pode chegar aos 80, mas aos 100?)”. Explique a função com que eles foram utilizados.
- 192** A2: Eles o quê?
- 193** P: Os parênteses.

Houve muita conversa, mas não houve a resposta da questão e a professora passou para a questão seguinte.

- 194** P: Letra B. que efeito de sentido a interrogação no final do trecho expressa? “(a gente acha que pode chegar aos 80, mas aos 100?)”
- 195** A2: De dúvida
- 196** P: É. Dá um efeito de dúvida, né? Quarta e ultima questão. Vamos ver... Por que a palavra aparece destacada na frase “não tenho **mais**, tenho 65 anos”?
- 197** A1: Porque se refere ao tempo.
- 198** P: Então. Por que ele falou “mais”? A palavra em destaque. Quando ele disse: “Não tenho mais”.
- 199** A2: Que ele tem 65 anos.
- 200** P: Exatamente! Que ele tem só 65 anos. Que ele não tem mais. Pra ele seria uma ofensa se dissesse que ele tem 65 anos e mais um dia. Eita ofensa!

Apêndice 05 – Diário de Campo 03

Pesquisa: A mediação leitora no oitavo ano do Ensino Fundamental: por um ensino sem negligências

Orientador da pesquisa: Ângela Valéria Alves de Lima

Observador: Catarina Pires Quirino de Sá

Tipo de observação: livre

Assunto observado: As metodologias do professor de Língua Portuguesa nas atividades de leitura

Nº da observação: 03

Local: Uma turma de oitavo ano da Escola Municipal Lions Brígida de Melo Ferreira de Cabrobó-PE

Data: 27/10/16

Hora: 13h **Duração:** 3h/a

- 201** P: Vocês vejam que aqui, ó, esse livro é dividido em leitura 1 e 2, pra depois ter a produção final. Nós temos aqui um cartum. Além de provocar o riso, o humor pode despertar no leitor uma reflexão sobre diversos problemas da sociedade. Você imagina de qual problema o cartum irá tratar? Leia e reflita sobre ele. O que será sobre o quê? O que será que ele tá refletindo?
- 202** A2: Sobre a poluição.
- 203** P: causada pelo quê?
- 204** A8: Pelos navios que tá derramando óleo.
- 205** A1: O petróleo.
- 206** P: então, gente. Nessa parte aí, vamos ver. Vocês já observaram, né, o cartum? Como é que ele é escrito. Mesmo A9 que só conversa. O que mais chamou a atenção de vocês nesse cartum?
- 207** A1: Nada. Não gosto de texto de imagem.
- 208** A2: o que mais chama a atenção?
- 209** P: Sim! O que mais chama a atenção nesse cartum?
- 210** A8: Esses gansos...
- 211** P: O que mais? A12, o que mais te chamou a atenção nesse cartum?

Um aluno perguntou se haveria aula no dia seguinte e a questão não foi respondida. Em seguida, a professora retoma.

- 212** P: Então, em sua opinião, o cartunista faz referência a fatos reais ou apenas imaginados por ele?
- 213** A2: Reais.
- 214** P: Reais. Próxima questão: O cartum é um texto humorístico ilustrado, cujo principal objetivo é fazer uma crítica. Qual é a crítica desse cartum? O que é que ele critica?
- 215** A1: Não sei.
- 216** P: Assim: Qual o problema da sociedade que ele critica?
- 217** A4: A poluição.
- 218** P: Isso! A poluição dos mares e oceanos. E em sua opinião, A4, o que se espera do leitor a partir dessa denúncia?
- 219** A4: Que ele não polua.

- 220 P: Exatamente! Que o leitor se sensibilize com o problema apresentado. É possível identificar em que lugar os fatos aconteceram?
- 221 A2: Sim! No alto mar!
- 222 P: Verdade... Mas que elementos representados nos quadrinhos ajudaram em sua conclusão? O que fez você achar que se trata do alto mar?
- 223 A2: Ah! O navio, a água.
- 224 P: Isso... O navio aparenta ser um petroleiro com vazamento no mar. Terceira questão: Este cartum é formado por uma sequência de quadros aparentando uma situação. Que situação é essa? O que está sendo retratado no cartum?
- 225 A1: O vazamento...
- 226 P: de quê?
- 227 A1: De petróleo.
- 228 P: isso! E quais foram as consequências dessa situação? Desse vazamento de petróleo?
- 229 A8: Os pássaros ficaram com raiva!
- 230 P: Os pássaros ficaram com raiva e o que mais?
- 231 A1: o mar ficou poluído.
- 232 P: Então! As consequências foram a poluição das águas e a revolta das aves marinhas. Existem outras consequências que esse problema pode gerar. Que consequências? Hein, gente? O que mais poderia acontecer? Alguém respondeu?... As aves poderiam morrer, os animais marinhos também. Quantas vezes a gente vê na televisão esses desastres ambientais e o resultado é esse, né?
- 233 A2: É verdade! Os bichos morrem por causa do petróleo.
- 234 P: isso mesmo! Próxima questão: se a ordem dos quadrinhos fosse invertida, ou seja se começasse de trás para frente, a história teria o mesmo sentido?
- 235 Alunos: Não!
- 236 P: Expliquem porque.
- 237 A1: Porque perderia o sentido.
- 238 P: isso! Perderia o sentido. Agora... um recurso importante utilizado no cartum é o humor. Que elementos na sequência das imagens sugerem isso?
- 239 A4: O engraçado é os pássaros que atacam o navio, o homem do navio...
- 240 P: É. Como forma de vingança, né? Eles defecam no navio.

Apêndice 06 – Diário de Campo 04

Pesquisa: A mediação leitora no oitavo ano do Ensino Fundamental: por um ensino sem negligências

Orientador da pesquisa: Ângela Valéria Alves de Lima

Observador: Catarina Pires Quirino de Sá

Tipo de observação: livre

Assunto observado: As metodologias do professor de Língua Portuguesa nas atividades de leitura

Nº da observação: 04

Local: Uma turma de oitavo ano da Escola Municipal Lions Brígida de Melo Ferreira de Cabrobó-PE

Data: 10/11/16

Hora: 13h **Duração:** 3h/a

A professora levou para a sala de aula um texto, explicou que falaria sobre a importância da leitura, distribuiu para os alunos e avisou que faria a leitura:

188 P: Vamos fazer uma leitura compartilhada, como a gente sempre costuma fazer. Cada um lê um parágrafo. Eu começo pelo título e alguém continua. Aqui: “Aprenda com a leitura”.

Espontaneamente, A1 começou a ler:

189 A1: Depois de algum tempo, você aprende a diferença, a sutil diferença entre ler palavras e entender as palavras lidas.

190 A2: E você aprende que a leitura desperta para a vida. Aprende que a leitura é a fonte para o conhecimento. Descobre que você só terá sucesso se a sua vontade de aprender, for maior do que o seu medo de tentar.

191 A4: Então você aprende que toda informação é importante. Aprende que a leitura desperta para um mundo novo e você aprende a ler palavras, figuras, imagens e gestos

192 A8: Aprende a interpretar leituras auditivas e visuais. Você aprende a ler com as suas letras e as letras dos outros.

193 A3: Você aprende a ler carta de amor com emoção. Descobre que é importante ler a bíblia como um sinal de reflexão. Descobre que deve fazer leituras proveitosas e atrativas

194 A6: Aprende a respeitar a leitura que o colega está fazendo e a refletir sobre o que foi lido. Você percebe que a leitura é um passaporte para uma viagem de crescimento e diversão.

195 A1: E aprende com a leitura o prazer permanente de cantar músicas de sucesso e algo desse tipo. Você descobre que, com a leitura, você aprende.

196 P: Qual a frase que chamou mais atenção na leitura?

197 A3: É...

198 P: Os rapazes, ali, que estão conversando... É outra coisa? Qual o motivo?

Nesse momento a professora foca nos alunos que estão conversando e não ouve a resposta da aluna. Depois ela diz que não entendeu e pede para repetir.

- 199** A3: “Você aprende a ler carta de amor com emoção. Descobre que é importante ler a bíblia como um sinal de reflexão. Descobre que deve fazer leituras proveitosas e atrativas. Aprende a respeitar a leitura que o colega está fazendo e a refletir sobre o que foi lido. Você percebe que a leitura é um passaporte para uma viagem de crescimento e diversão”.

Nesse momento, alguns alunos conversam e a professora reclama.

- 200** P: Ali, né, A8?, no canto que diz: Aprende a respeitar a leitura que os colega estão fazendo, a ouvir. É assim que funciona?... Ó, então do texto, eu vou fazer um comentário aqui... Então o texto fala de leitura. E aí, cada frase é uma leitura diferente, né? Como é que a gente lê carta de amor, como é que agente lê a bíblia, como é que a gente lê a letra da música que a gente gosta. E aí, como é que a gente lê... aqui não tem... como é que a gente lê a novela que a gente assiste, né?... A leitura está em tudo. A gente assiste a novela. Mas, na verdade, a gente precisa ler. Quando eu digo ler a novela, é você entender os objetivos da novela. Tem lá, por exemplo: “adolescente grávida”. Aí a novela ta dizendo o quê? Que é para as adolescentes engravidarem? Não, o papel da novela é mostrar que a gravidez na adolescência não é bom, não é a hora certa. Então, justamente para provocar no adolescente a questão da prevenção. Então, tudo que a gente vê a gente tem que saber a interpretar. Então leitura é interpretação. A gente tem que saber fazer as diversas formas de leitura e como é que a leitura interfere na nossa vida. Então, essa como é a leitura deleite, vocês podem colar.

Nesse momento, os alunos foram orientados a colar as folhas em que o texto estava impresso na folha do caderno, pois se tratava de uma “leitura deleite”, que, segundo a professora, é a leitura realizada na sala sem fins pedagógicos, apenas por prazer.

A professora reproduziu o livro “Galileu leu”, de Lia Zatz e Ilustração de Fernando Lopes, em slide do data show e em seguida começou a leitura sozinha:

- 201** P: Aí nós temos aqui um texto... Senta lá A8!

E começou a ler:

- 202** P: Era uma vez um menino que lia.

- 203** A2: Eita, já amei!

A professora prossegue a leitura:

- 204** P: Mas a professora dizia:
 -- ERRADO! REPETE!
 O menino sorria. Riso amarelo. E repetia. Mas era só acabar e lá vinha nova gritaria:
 -- ERRADO! REPETE! QUE AGONIA!
 E o menino, agora, já não sorria. Nem lia. Inibia. Tentava, forçava, se debatia, mas na hora do vamos ver, insistia:
 -- IVO VÊ A LUVA.
 -- ERRADO, SEU TONTO! É “I-VO-VÊ-A-U-VA”.
 Aí sim é que a estória começava.
 Enquanto a professora corrigia, soletrava, dividia, o menino sonhava.

Que um dia ia ser goleiro e que no próximo aniversário ia juntar trocado por trocado, o que ganhasse do pai e da mãe, do avô e da bisavó, da tia Maricota e da prima-avó Carlota. Tudo, tudo num saquinho, ia correndo na esquina, na loja de Bola Bolão.

Ficava na ponta do pé, que não alcançava o balcão, e agora ordenava, não mais mendigava, que lhe desse aquela luva, aquela mesma, pendurada no aramado. Luva profissional. “Agora vou ser o tal, chega de dedo quebrado!”

-- LÊ, MENINO!

E o menino acordava assustado e era obrigado a ler o que a professora queria. Mas, qual o quê? Só consegui ver aquilo que sentia.

--ERRADO, MENINIO! REPETE!

O menino estremeceu, endureceu e balbuciava:

-- A CASA DA BIA É UM LIXO.

-- ERRADO! ERRADO! ERRADO!

É “A CASA DA BIA É UM LUXO”.

Mas o menino nem ouvia, divagava.

Aquela Bia exibidinha que sentava bem ao seu lado e esfregava na sua cara o relógio que trocava pulseirinhas, a canetinha cheirosinha e milhares de outras riquezazinhas, só podia ser uma fedidinha.

-- LÊ, MENINO!

E o menino pulava, sacudia, acordava e lia:

-- A PROFESSORA É BOBA.

-- ERRADO! ERRADO! MENINO MAIS DESASTRADO!

É “A PROFESSORA É BOA!”

A classe inteira ria, gargalhava. A professora quase desmaiava, ameaçava. O menino, chora não chora, chorava. E era obrigado a escrever pra aprender, pra não esquecer, 365 vezes, “A PROFESSORA É BOA”.

O menino sentiu cansaço. A professora... Sorte que chegaram as férias: tempo de brincar, descansar e... pensar.

-- MAS POR QUE SEMPRE EU? Pensou o menino.

Quando voltaram as aulas e a professora logo escolheu:

-- LEIA, GALILEU!

O menino estremeceu, mas nem tanto. Endureceu, mas nem tanto. E leu:

-- TECO, LATIU, PULOU E MORREU

O menino encarou. A professora sustentou e com olhar doce perguntou:

-- DO QUE O TECO MORREU?

Será que tinha escutado? Será que podia respirar aliviado?

E desatou a contar que seu cachorro Teco era levado, mal acostumado, mais do que amado, supercomilão, um cachorrão, muito brincalhão, um amigão...

Um dia saiu apressado, não ouviu o chamado... morreu atropelado.

O menino contou e chorou. Chorou e desafogou.

Foi um tal de ouvir estória de peixe morrido daqui e gato matado dali que, num instante, a classe toda soluçava.

A professora olhou o menino.

O menino olhou a professora e agora, desestremecido, desendurecido, releu:

Tico latiu, pulou e mordeu.

A professora aplaudiu, rodopiou e falou:

-- Valeu! Sabe, gente, nessas férias andei lendo e relendo a Emília – eta boneca danada!

Quem aqui conhece a Emília?

Quem gosta de estória de fada?

Ninguém respondeu. A classe emudeceu.

Era um olhando no olho do outro assim, assim, sem saber se tinha que dizer não ou sim.

Passou um minuto ou três e a professora começou a tirar de uma sacola xadrez de cada em cada, um monte de livro de estória, de bruxa e fada e rei e rainha e seria e menininha e futebol e bonequinha e gigante e anão e vampiro e dragão.

Quem quer que eu conte a estória do menino-goleiro-campeão?

Adivinhem quem primeiro levantou a mão?

Fim

Ao final, os alunos bateram palmas. Durante a leitura, os alunos prestaram bastante atenção na maioria das vezes e houve pouquíssima conversa entre eles, talvez pela quantidade reduzida de estudantes na sala de aula. A professora realizou a leitura de uma vez, sem interrupções. E em seguida, fez as seguintes perguntas aos estudantes:

205 P: Como era a professora?

206 A1: Uma chata!

207 A4: Não! Ela só tava ensinando...

208 P: Mas o que aconteceu?

209 A1: O menino ficava com medo dela, ela só reclamava...

210 P: Verdade... O que mais? Mais alguém?

211 P: Depois, o que aconteceu?

Nesse momento, uma aluna tenta responder, mas fala muito baixo e a professora prossegue.

212 P: Ela deu atenção à leitura do menino, né? Lembram que ela perguntou o que aconteceu, do quê que o cachorro morreu, ou seja, mas em outras palavras, a leitura tem que ser como? Imposta? Colocada? Ou tem que ser prazerosa?

213 A3: Prazerosa

214 P: Hum... A leitura tem que fazer sentido para o aluno.

ANEXOS

Anexo 01 – Avaliação diagnóstica aplicada aos alunos do oitavo ano

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

QUESTÃO 01

Leia o texto abaixo.

A incapacidade de ser verdadeiro

Paulo tinha fama de mentiroso. Um dia chegou em casa dizendo que vira no campo dois dragões-da-independência cuspidos fogo e lendo fotonovelas.

A mãe botou-o de castigo, mas na semana seguinte ele veio contando que caíra no pátio da escola um pedaço de lua, todo cheio de buraquinhos, feito queijo, e ele provou e tinha gosto de queijo. Desta vez Paulo não só ficou sem sobremesa como foi proibido de jogar futebol durante quinze dias.

Quando o menino voltou falando que todas as borboletas da Terra passaram pela chácara de SiáElpídia e queriam formar um tapete voador para transportá-lo ao sétimo céu, a mãe decidiu levá-lo ao médico. Após o exame, o Dr. Epaminondas abanou a cabeça:

– Não há nada a fazer, Dona Coló. Este menino é mesmo um caso de poesia.

DRUMMOND, Carlos. *Contos plausíveis*. Rio de Janeiro: Record.

Nesse texto, a narrativa é gerada pela

- A) Aparição de seres fantásticos.
- B) Ida de Paulo ao médico.
- C) Imaginação de Paulo.
- D) Proibição de jogar futebol.

QUESTÃO 02

Leia o texto abaixo.

A velha Contrabandista

Diz que era uma velhinha que sabia andar de lambreta. Todo dia ela passava na fronteira montada na lambreta, com um bruto saco atrás da lambreta. O pessoal da alfândega – tudo malandro velho – começou a desconfiar da velhinha.

Um dia, quando ela vinha na lambreta com o saco atrás, o fiscal da alfândega mandou ela parar. A velhinha parou e então o fiscal perguntou assim pra ela:

– Escuta aqui, vovozinha, a senhora passa por aqui todo dia, com esse saco aí atrás. Que diabo a senhora leva nesse saco?

A velhinha sorriu com os poucos dentes que lhe restavam e mais os outros, que ela adquirira no odontologista, e respondeu:

– É areia! [...]

Mas o fiscal ficou desconfiado ainda. Talvez a velhinha passasse um dia com areia e no outro com muamba, dentro daquele maldito saco. [...]

Diz que foi aí que o fiscal se chateou:

– Olha, vovozinha, eu sou fiscal de alfândega com quarenta anos de serviço.

Manjo essa coisa de contrabando pra burro. Ninguém me tira da cabeça que a senhora é contrabandista.

– Mas no saco só tem areia! – insistiu a velhinha. E já ia tocar a lambreta, quando o fiscal propôs:

– Eu prometo à senhora que deixo a senhora passar. Não dou parte, não apreendo, não conto nada a ninguém, mas a senhora vai me dizer: qual é o contrabando que a senhora está passando por aqui todos os dias?

– O senhor promete que não “espia”? – quis saber a velhinha.

– Juro – respondeu o fiscal.

– É lambreta.

Disponível em: <<http://pt.shvoong.com/books/1647797-velha-contrabandista/>> Acesso em: 22 out. 2010.

Esse texto é engraçado porque

- A) O policial estava desconfiado da velhinha.
- B) O objeto contrabandeado era a lambreta.
- C) A velhinha tinha poucos dentes na boca.
- D) A velhinha carregava um saco de areia.

QUESTÃO 03

A expressão sublinhada em: “O pessoal da alfândega – tudo macaco velho – começou a desconfiar da velhinha.” (l. 2) e (l. 3) significa que o pessoal da alfândega é

- A) Experiente
- B) Engraçado
- C) Chateado
- D) Curioso

QUESTÃO 04

Leia o texto abaixo.

O LEÃO E O RATO

Diz que um leão enorme ia andando chateado, não muito rei dos animais, porque tinha acabado de brigar com a mulher e esta lhe dissera poucas e boas.

Ainda com as palavras da mulher o aborrecendo, o leão subitamente se defrontou com um pequeno rato, o ratinho menor que ele já tinha visto.

Pisou-lhe a cauda e, enquanto o rato forçava inutilmente para fugir, o leão gritou: “Miserável criatura, estúpida, ínfima, vil, torpe: não conheço na criação nada mais insignificante e nojento. Vou lhe deixar com vida apenas para que você possa sofrer toda a humilhação do que lhe disse, você, desgraçado, inferior, mesquinho, rato!” E soltou-o.

O rato correu o mais que pôde, mas, quando já estava a salvo, gritou pro leão: “Será que Vossa Excelência poderia escrever isso para mim? Vou me encontrar agora mesmo com uma lesma que eu conheço e quero repetir isso para ela com as mesmas palavras”.

FERNANDES, Millôr. *Fábulas Fabulosas*.

O rato queria repetir as mesmas palavras para a lesma, porque

- A) Achou bonitas as palavras que o leão lhe disse e queria agradecer a lesma.
- B) Conhecia a lesma e sabia que ela gostava de palavras bonitas e difíceis.
- C) Foi humilhado pelo leão e queria descontar sua raiva na lesma, que era menor que ele.
- D) Tinha brigado também com a mulher, que por raiva, lhe dissera poucas e boas.

QUESTÃO 05

Leia o texto abaixo.

As enchentes de minha infância

Sim, nossa casa era muito bonita, verde, com uma tamareira junto à varanda, mas eu invejava os que moravam do outro lado da rua, onde as casas dão fundos para o rio. Como a casa dos Martins, como a casa dos Leão, que depois foi dos Medeiros, depois de nossa tia, casa com varanda fresquinha dando para o rio.

Quando começavam as chuvas a gente ia toda manhã lá no quintal deles ver até onde chegara a enchente. As águas barrentas subiam primeiro até a altura da cerca dos fundos, depois às bananeiras, vinham subindo o quintal, entravam pelo porão. Mais de uma vez, no meio da noite, o volume do rio cresceu tanto que a família defronte teve medo.

Então vinham todos dormir em nossa casa. Isso para nós era uma festa, aquela faina de arrumar camas nas salas, aquela intimidade improvisada e alegre. Parecia que as pessoas ficavam todas contentes, riam muito; como se fazia café e se tomava café tarde da noite! E às vezes o rio atravessava a rua, entrava pelo nosso porão, e me lembro que nós, os meninos, torcíamos para ele subir mais e mais. Sim, éramos a favor da enchente, ficávamos tristes de manhãzinha quando, mal saltando da cama, íamos correndo para ver que o rio baixara um palmo – aquilo era uma traição, uma fraqueza do Itapemirim. Às vezes chegava alguém a cavalo, dizia que lá, para cima do Castelo, tinha caído chuva muita, anunciava águas nas cabeceiras, então dormíamos sonhando que a enchente ia outra vez crescer, queríamos sempre que aquela fosse a maior de todas as enchentes.

BRAGA, Rubem. *Ai de ti, Copacabana*. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1962. p. 157.

A expressão que revela uma opinião sobre o fato “... vinham todos dormir em nossa casa” (l. 9), é

- A) “Às vezes chegava alguém a cavalo...”
- B) “E às vezes o rio atravessava a rua...”
- C) “e se tomava café tarde da noite!”
- D) “Isso para nós era uma festa...”

QUESTÃO 06

Leia o texto abaixo:

A antiga Roma ressurgue em cada detalhe

Dos 20.000 habitantes de Pompéia, só dois escaparam da fulminante erupção do vulcão Vesúvio em 24 de agosto de 79 d.C. Varrida do mapa em horas, a cidade só foi encontrada em 1748, debaixo de 6 metros de cinzas. Por ironia, a catástrofe salvou Pompéia dos conquistadores e preservou-a para o futuro, como uma jóia arqueológica. Para quem já esteve lá, a visita é inesquecível.

A profusão de dados sobre a cidade permitiu ao Laboratório de Realidade Virtual Avançada da Universidade Carnegie Mellon, nos Estados Unidos, criar imagens minuciosas, com apoio do instituto Americano de Arqueologia. Milhares de detalhes arquitetônicos tornaram-se visíveis. As imagens mostram até que nas casas dos ricos se comia pão branco, de farinha de trigo, enquanto na dos pobres comia-se pão preto, de centeio.

Outro megaprojeto, para ser concluído em 2020, da Universidade da Califórnia, trata da restauração virtual da história de Roma, desde os primeiros habitantes, no século XV a.C., até a decadência, no século V. Guias turísticos virtuais conduzirão o visitante por paisagens

animadas por figurantes. Edifícios, monumentos, ruas, aquedutos, termas e sepulturas desfilarão, interativamente. Será possível percorrer vinte séculos da história num dia. E ver com os próprios olhos tudo aquilo que a literatura esforçou-se para contar com palavras.

Revista Superinteressante, dezembro de 1998, p. 63.

A finalidade principal do texto é

- A) Convencer.
- B) Relatar.
- C) Descrever.
- D) Informar.

QUESTÃO 07

Leia os textos abaixo.

Texto I

Telenovelas empobrecem o país

Parece que não há vida inteligente na telenovela brasileira. O que se assiste todos os dias às 6, 7 ou 8 horas da noite é algo muito pior do que os mais baratos filmes “B” americanos. Os diálogos são péssimos. As atuações, sofríveis. Três minutos em frente a qualquer novela são capazes de me deixar absolutamente entediado – nada pode ser mais previsível.

Antunes Filho. Veja, 11/mar/96.

Texto II

Novela é cultura Veja – Novela de televisão aliena?

Maria Aparecida – Claro que não. Considerar a telenovela um produto cultural alienante é um tremendo preconceito da universidade. Quem acha que novela aliena está na verdade chamando o povo de débil mental. Bobagem imaginar que alguém é induzido a pensar que a vida é um mar de rosas só por causa de um enredo açucarado. A telenovela brasileira é um produto cultural de alta qualidade técnica, e algumas delas são verdadeiras obras de arte.

Veja, 24/jan/96.

Com relação ao tema “telenovela”

- A) Nos textos I e II, encontra-se a mesma opinião sobre a telenovela.
- B) No texto I, compara-se a qualidade das novelas aos melhores filmes americanos.
- C) No texto II, algumas telenovelas brasileiras são consideradas obras de arte.
- D) No texto II, a telenovela é considerada uma bobagem.

QUESTÃO 08

Leia o texto abaixo.

O que dizem as camisetas
(Fragmento)

Apareceram tantas camisetas com inscrições, que a gente estranha ao deparar com uma que não tem nada escrito.

– Que é que ele está anunciando? – indagou o cabo eleitoral, apreensivo. – Será que faz propaganda do voto em branco? Devia ser proibido!

– O cidadão é livre de usar a camiseta que quiser – ponderou um senhor moderado.

– Em tempo de eleição, nunca – retrucou o outro. – Ou o cidadão manifesta sua preferência política ou é um sabotador do processo de abertura democrática.

– O voto é secreto.

– É secreto, mas a camiseta não é, muito pelo contrário. Ainda há gente neste país que não assume a sua responsabilidade cívica, se esconde feito avestruz e...

– Ah, pelo que vejo o amigo não aprova as pessoas que gostam de usar uma camiseta limpinha, sem inscrição, na cor natural em que saiu da fábrica.

(...)

DRUMMOND, Carlos. Moça deitada na grama. Rio de Janeiro: Record, 1987, p. 38-40.

O conflito em torno do qual se desenvolveu a narrativa foi o fato de:

- A) Alguém aparecer com uma camiseta sem nenhuma inscrição.
- B) Muitas pessoas não assumirem sua responsabilidade cívica.
- C) Um senhor comentar que o cidadão goza de total liberdade.
- D) Alguém comentar que a camiseta, ao contrário do voto, não é secreta.

QUESTÃO 09

Leia o texto abaixo.

Necessidade de alegria

O ator que fazia o papel de Cristo no espetáculo de Nova Jerusalém ficou tão compenetrado da magnitude da tarefa que, de ano para ano, mais exigia de si mesmo, tanto na representação como na vida rotineira.

Não que pretendesse copiar o modelo divino, mas sentia necessidade de aperfeiçoar-se moralmente, jamais se permitindo a prática de ações menos nobres. E exagerou em contenção e silêncio.

Sua vida tornou-se complicada, pois os amigos de bar o estranhavam, os colegas de trabalho no escritório da Empetur (Empresa Pernambucana de Turismo) passaram a olhá-lo com espanto, e em casa a mulher reclamava do seu alheamento.

No sexto ano de encenação do drama sacro, estava irreconhecível. Emagrecera, tinha expressão sombria no olhar, e repetia maquinalmente as palavras tradicionais. Seu desempenho deixou a desejar.

Foi advertido pela Empetur e pela crítica: devia ser durante o ano um homem alegre, descontraído, para tornar-se perfeito intérprete da Paixão na hora certa. Além do mais, até a chegada a Jerusalém, Jesus era jovial e costumava ir a festas.

Ele não atendeu às ponderações, acabou destituído do papel, abandonou a família, e dizem que se alimenta de gafanhotos no agreste.

ANDRADE, Carlos Drummond de. Histórias para o Rei. 2ª ed. Rio de Janeiro: Record, 1998. p. 56.

Qual é a informação principal no texto “Necessidade de alegria”?

- A) A arte de representar exige compenetração.
- B) O ator pode exagerar em contenção e silêncio.
- C) O ator precisa ser alegre.
- D) É necessário aperfeiçoar-se.

QUESTÃO 10

No trecho: “...reclamava se seu alheamento.” (ℓ. 9), a palavra destacada refere-se a

- A) À mulher
- B) Aos amigos de bar
- C) Ao ator
- D) Aos colegas de trabalho

QUESTÃO 11

Em “Foi advertido pela Empeture pela crítica”. (ℓ. 13), a palavra destacada indica

- A) Alternância
- B) Adição
- C) Oposição
- D) Explicação

QUESTÃO 12

O ator acabou destituído do papel, porque

- A) Abandonou a família
- B) Era jovial e costumava ir a festas
- C) Pretendia copiar o modelo divino
- D) Não atendeu às ponderações da Empetur e da crítica

QUESTÃO 13

Leia o texto abaixo:

A função da arte

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar.

Viajaram para o Sul.

Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando.

Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto fulgor, que o menino ficou mudo de beleza.

E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai:

– Me ajuda a olhar!

GALEANO, Eduardo. O livro dos abraços. Trad. Eric Nepomuceno 5ª ed. Porto Alegre: Editora L & PM, 1997.

O menino ficou tremendo, gaguejando porque

- A) A viagem foi longa.
- B) As dunas eram muito altas.
- C) O mar era imenso e belo.
- D) O pai não o ajudou a ver o mar.

QUESTÃO 14

Leia o texto para responder a questão abaixo

GARFIELD - Jim Davis



Folha de São Paulo, 29/4/2004.

Pela resposta do Garfield, as coisas que acontecem no mundo são

- A) Assustadoras.
- B) Corriqueiras.
- C) Curiosas.
- D) Naturais.

Nome: _____

Série: _____

Desde quando estuda nesta escola? _____

Já repetiu algum ano? Qual? _____

Sentiu dificuldade em responder as questões? Quais? _____

Gosta de ler? Com que frequência? _____

Que tipo de leitura lhe agrada mais? _____

Anexo 02 – Crônica utilizada pela professora nas aulas(Diários de Campo 01 e 02)

Um idoso na fila do Detran

"O senhor aqui é idoso", gritava a senhora para o guarda, no meio da confusão na porta do Detran da Avenida Presidente Vargas, apontando com o dedo o tal "senhor". Como ninguém protestasse, o policial abriu o caminho para que o velhinho enfim passasse à frente de todo mundo para buscar a sua carteira.

Olhei em volta e procurei com os olhos o velhinho, mas nada. De repente, percebi que o "idoso" que a dama solidária queria proteger do empurra-empurra não era outro senão eu.

Até hoje não me refiz do choque, eu que já tinha me acostumado a vários e traumáticos ritos de passagem para a maturidade: dos 40, quando em crise se entra pela primeira vez nos "entra"; dos 50, quando, deprimido, salte que jamais vai se fazer outros 50 (a gente acha que pode chegar aos 80, mas aos 100?); e dos 60, quando um eufemismo diz que a gente entrou na "terceira idade". Nunca passou pela minha cabeça que houvesse uma outra passagem, um outro marco, aos 65 anos. E, muito menos, nunca achei que viesse a ser chamado, tão cedo, de "idoso", ainda mais numa fila do Detran.

Na hora, tive vontade de pedir à tal senhora que falasse mais baixo. Na verdade, tive vontade mesmo foi de lhe dizer: "idoso é o senhor seu pai. O que mais irritava era a ausência total de hesitação ou dúvida. Como é que ela tinha tanta certeza? Que ousadia! Quem lhe garantia que eu tinha 65 anos, se nem pediu pra ver minha identidade? E o guarda paspalhão, por que não criou um caso, exigindo prova e documentos? Será que era tão evidente assim? Como além de idoso eu era um recém-operado, acabei aceitando ser colocado pela porta adentro. Mas confesso que furei a fila sonhando com a massa gritando, revoltada: "esse coroa tá furando a fila! Ele não é idoso! Manda ele lá pro fim!" Mas que nada, nem um pio.

O silêncio de aprovação aumentava o sentimento de que eu era ao mesmo tempo privilegiado e vítima — do tempo. Me lembrei da manhã em que acordei fazendo 60 anos: "Isso é uma sacanagem comigo", me disse, "eu não mereço." Há poucos dias, ao revelar minha idade, uma jovem universitária reagira assim: "Mas ninguém lhe dá isso." Respondi que, em matéria de idade, o triste é que ninguém precisa dar para você ter. De qualquer maneira, era um gentil consolo da linda jovem. Ali na porta do Detran, nem isso, nenhuma alma caridosa para me "dar" um pouco menos.

Subi e a mocinha da mesa de informações apontou para os balcões 15 e 16, onde havia um cartaz avisando: "Gestantes, deficientes físicos e pessoas idosas." Hesitei um pouco e ela, já impaciente, perguntou: "O senhor não tem mais de 65 anos? Não é idoso?"

— Não, sou gestante — tive vontade de responder, mas percebi que não carregava nenhum sinal aparente de que tinha amamentado ou estava prestes a amamentar alguém. Saí resmungando: "não tenho *mais*, tenho só 65 anos."

O ridículo, a partir de uma certa idade, é como você fica avaro em matéria de tempo: briga por causa de um mês, de um dia. "Você nasceu no dia 14, eu sou do dia 15", já ouvi essa discussão.

Enquanto espero ser chamado, vou tentando me lembrar quem me faz companhia nesse triste transe. Ai, se não me falha a memória — e essa é a segunda coisa que mais falha nessa idade —, me lembro que Fernando Henrique, Maluf e Chico Anysio estariam sentados ali comigo. Por associação de idéias, ou de idades, vou recordando também que só no jornalismo, entre companheiros de geração, há um respeitável time dos que não entram mais em fila do Detran, ou estão quase não entrando: Zivaldo, Dines, Gullar, Evandro Carlos, Milton Coelho, Janio de Freitas (Lemos, Cony, Barreto, Armando e Figueiró já andam de graça em ônibus há um bom tempo). Sei que devo estar cometendo injustiça com um ou com outro — de ano, meses ou dias —, e eles vão ficar bravos. Mas não perdem por esperar: é questão de tempo.

Ah, sim, onde é que eu estava mesmo? "No Detran", diz uma voz. Ah, sim. "E o atendimento?" Ah, sim, está mais civilizado, há mais ordem e limpeza. Mas mesmo sem entrar em fila passa-se um dia para renovar a carteira. Pelo menos alguma coisa se renova nessa idade.

Zuenir Ventura

Fonte: http://www.releituras.com/zventura_idoso.asp

Anexo 03 – Cartum utilizado pela professora na aula (Diário de Campo 03)



Fonte: Biratan. O verde no vermelho: cartuns ecológicos. Belém: MGM, 2004.

Anexo 04 – Texto de Shakespeare que a professora intertextualizou (Diário de Campo 04)

Depois de algum tempo você aprende a diferença,
A sutil diferença entre dar uma mão e acorrentar uma alma,
E você aprende que amar não é apoiar-se
E que companhia nem sempre significa segurança,
E começa aprender que beijos não são contratos,
E presentes não são promessas.

E começa a aceitar suas derrotas com a cabeça erguida e os olhos adiante,
Com a graça de um adulto, e não com a tristeza de uma criança
E aprende a construir todas as suas estradas no hoje,
Porque o terreno de amanhã é incerto demais para os planos,
E o futuro tem o costume de cair em meio ao vão.

Aprende que falar pode curar dores emocionais
Descobre que se leva anos para construir uma confiança
E apenas segundos para destruí-la.
E que você pode fazer coisas em um instante,
Das quais se arrependerá pelo resto de sua vida.

Aprende que verdadeiras amizades continuam a crescer
Mesmo a longa distância,
E o que importa não é o que você tem na vida,
Mas quem você tem na vida.
E que bons amigos são a família que nos permitiram escolher.

Aprende que não temos que mudar de amigos
Se compreendermos que os amigos mudam,
Percebe que o seu melhor amigo e você
Podem fazer qualquer coisa ou nada
E terem bons momentos juntos.

Descobre que só porque alguém não o ama do jeito que você quer que o ame
Não significa que esse alguém não o ame com tudo que pode
Pois existem pessoas que nos amam
Mas simplesmente não sabe como demonstrar ou viver com isso.

Aprende que nem sempre é suficiente ser perdoado por alguém
Algumas vezes você tem que aprender a perdoar a si mesmo
Aprende que com mesma severidade com que você julga
Você será em algum momento condenado.

Aprende que não importa em quantos pedaços seu coração foi partido,
O mundo não pára para que você o conserte,
Aprende que tempo é algo que não pode voltar para trás,
Portanto, plante seu jardim e decore sua alma,
Ao invés de esperar que alguém lhe traga flores.

E você aprende que realmente pode suportar, que realmente é forte,
E que pode ir muito mais longe depois de pensar que não se pode mais.
E que a vida realmente tem valor,
E que você tem valor diante da vida.
E você finalmente aprende que nossas dúvidas são traidoras
E nos faz perder o bem que poderíamos conquistar,
Se não fosse o medo de tentar...

Fonte: <http://www.usinadeletras.com.br/exibelotexto.php?cod=66773&cat=Poesias>