



PROFLETRAS

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – CAMPUS DE
CASCAVEL
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LETRAS – NÍVEL DE
MESTRADO PROFISSIONAL**

A leitura estudo de texto no Ensino Fundamental: propostas e possibilidades.

MARIZA MACARI DE ALMEIDA

A leitura estudo de texto no Ensino Fundamental: propostas e possibilidades.

Dissertação apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste– para obtenção do título de Mestre em Letras junto ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras, nível de Mestrado Profissional – área de concentração Linguagens e Letramentos.

Linha de Pesquisa: Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes.

Orientadora: Prof^a Dr^a Rita Maria Decarli Bottega.

CASCADEL – PR
2015

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

A449L

Almeida, Mariza Macari de
A leitura estudo de texto no ensino fundamental: propostas e possibilidades.
/Mariza Macari de Almeida.— Cascavel, 2015.
139 p.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Rita Maria Decarli Bottega

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras – Nível de
Mestrado Profissional

1. Leitura - Estudo de texto. 2. Ensino fundamental. 3. Gêneros textuais. 4.
Conteúdos de ensino. I. Bottega, Rita Maria Decarli. II. Universidade Estadual
do Oeste do Paraná. III. Título.

CDD 20.ed. 372.4

Ficha catalográfica elaborada por Helena Soterio Beijo – CRB 9ª/965

MARIZA MACARI DE ALMEIDA

A LEITURA ESTUDO DE TEXTO NO ENSINO FUNDAMENTAL: PROPOSTAS E
POSSIBILIDADES.

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do Título de Mestre em Letras e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras – Nível de Mestrado Profissional, área de Concentração em Linguagens e Letramentos, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Rita Maria Decarli Bottega –Unioeste
Orientadora

Profa. Dra. Roselene de Fátima Coito – UEM
Membro Efetivo

Profa. Dra. Greice da Silva Castela – Unioeste
Membro Efetivo

Cascavel, 23 de julho de 2015.

Dedico esta pesquisa à memória do meu pai querido José Benício de Almeida. No momento de maior sofrimento, busquei forças em seu exemplo e dedicação para superar sua morte tão trágica e alcançar a vitória de ser mestre.

AGRADECIMENTOS

A Deus por me amparar nos momentos difíceis, me dar força interior para superar as dificuldades, mostrar os caminhos nas horas incertas e me suprir em todas as minhas necessidades.

À minha orientadora, Professora Dra. Rita Maria Decarli Bottega, pelo constante incentivo, apoio, paciência nos momentos das minhas dúvidas, disponibilidade, explicações, esclarecimentos e ensino em todas as etapas do desenvolvimento desta pesquisa, por ser exemplo de profissional e de mulher a qual sempre fará parte da minha vida.

À CAPES pela concessão da bolsa durante o período de agosto de 2013 a agosto de 2015, o que contribuiu significativamente para a qualidade da pesquisa efetivada.

À Secretaria da Educação do Estado do Paraná, por autorizar o meu afastamento da sala de aula no período de 31 de março de 2014 a 31 de julho de 2015. Esta conquista possibilitou dedicação em tempo integral para os estudos, as reflexões e o desenvolvimento profissional.

À Professora Dra. Greice da Silva Castela, por aceitar fazer parte da banca de qualificação e de defesa, pelas opiniões, ideias e bibliografias que contribuíram para o aprimoramento e continuidade da pesquisa.

À Professora Dra. Roselene de Fátima Coito, por sua disposição em participar da banca de defesa.

Ao Professor Dr. Ivo José Dittrich, por concordar em participar da banca de qualificação, cujas sugestões, naquele momento, auxiliaram para ampliar ainda mais os conceitos que já vinham sendo abordados.

Aos alunos do 6º ano B, que me acolheram, participaram e realizaram as atividades da proposta didática.

Aos professores Geraldo, Lenita, Ana Claudia, Joyce e Jolsenira, por prontamente cederem suas aulas para a aplicação da proposta didática.

Às diretoras, Marlei e Lourdes, que abriram as portas do colégio, colaborando para o desenvolvimento da pesquisa.

Aos meus filhos, Ana Clara e Matheus, que, nos momentos de ausência, sempre me apoiaram e incentivaram.

Ao meu amado, Marcio Dias, que me levou nas aulas e nas orientações, me apoiou, me consolou, sempre me animou e encorajou. Sem você eu não seria vencedora. Meu eterno amor.

O produto do trabalho de produção se oferece ao leitor, e nele se realiza a cada leitura, num processo dialógico cuja trama toma as pontas dos fios do bordado tecido para tecer sempre o mesmo e outro bordado, pois as mãos que agora tecem trazem e traçam outra história. Não são mãos amarradas – se o fossem, a leitura seria reconhecimentos de sentidos e não produção de sentidos; não são mãos livres que produzem o seu bordado apenas com os fios que trazem nas veias de sua história – se o fossem, a leitura seria um outro bordado que se sobrepõe ao bordado que se lê, ocultando-o, apagando-o, substituindo-o. São mãos carregadas de fios, que retomam e tomam os fios que no que se disse pelas estratégias de dizer se oferece para a tecedura do mesmo e outro bordado.

É o encontro destes fios que produz a cadeia de leituras construindo os sentidos de um texto. (GERALDI, 2003, p. 166).

ALMEIDA, Mariza Macari. A leitura estudo de texto no Ensino Fundamental: propostas e possibilidades. 2015. 139 f. Dissertação de Mestrado em Linguagens e Letramentos – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel.

RESUMO

A pesquisa destinada ao estudo sobre a leitura estudo de texto no 6º ano do Ensino Fundamental objetivou: a) Investigar os pressupostos norteadores do ensino da leitura em sala de aula, destinada ao estudo de texto. b) Desenvolver encaminhamentos metodológicos que possam contribuir para o ensino-aprendizagem de leitura estudo do texto no 6º ano do Ensino Fundamental. A problematização que norteou a investigação teve como foco o fato de que grande parte dos alunos não realizam atividades de leitura estudo de texto com uma compreensão efetiva do texto lido, são leitores passivos e sem posicionamento crítico. Adotamos a concepção de linguagem interacionista Bakhtin (2003) e Geraldi (1984, 2003), a leitura como trabalho intelectual para a produção dos sentidos, o papel do professor mediador e os diferentes níveis de leitura (inteligível, interpretável e compreensível), propostos por Orlandi (2008). O desenvolvimento das aulas foi analisado a partir dos conteúdos propostos por Zabala (1998), sendo conteúdos factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais. Metodologicamente, a pesquisa é qualitativa, vinculada à etnografia e à pesquisa-ação e contou como instrumento de registro das atividades didáticas no diário de campo. A proposta didática que elaboramos e aplicamos propõe o trabalho com sete gêneros textuais (tira, entrevista, filme, reportagem, cartum, história em quadrinhos e artigo de opinião) com alunos do 6º ano de uma escola pública do município de Altônia/PR. Para cada texto foram elaboradas e aplicadas atividades de estudo do texto referentes a cada um dos níveis de leitura. Como resultado desse processo de investigação, entendemos que há a necessidade de continuidade do trabalho com a leitura estudo do texto com os alunos, sendo que, em geral: o nível inteligível os alunos dominam relativamente bem; o nível interpretável alguns alunos dominam, em diferentes níveis de dificuldades; os procedimentos de leitura e o nível compreensível a maioria dos estudantes teve dificuldades, mas, com a mediação do professor, conseguiram realizar as atividades propostas a contento.

PALAVRAS-CHAVE: leitura estudo de texto, ensino fundamental, gêneros textuais, conteúdos de ensino.

Reading text study on Basic Teaching: proposals and possibilities.

ABSTRACT

The research aimed to study the text reading study in the 6th year of the Basic Teaching aimed to: a) Investigate the guiding assumptions of reading instruction in the classroom, for the text study. b) Develop methodological referrals that can contribute to the study of the text reading teaching and learning in the 6th year of the Basic Teaching. The questioning that guided the research focused on the fact that most students do not realize text study reading activities with an effective understanding of the text read, are passive readers without critical position. We have adopted the concept of interactional language Bakhtin (2003) and Geraldi (1984, 2003), reading as intellectual labor for the production of sense, the role of facilitator and different reading levels (intelligible, interpretable and understandable), proposed by Orlandi (2008). The development of the classes was analyzed based on the content proposed by Zabala (1998), being factual, conceptual, procedural and attitudinal contents. Methodologically, the research is qualitative, linked to ethnography and action research and told how recording instrument of educational activities in the field diary. The didactic proposal elaborated and applied proposes work with seven genres (strip, interview, movie, story, cartoon, comics and opinion article) with students from 6th year at a public school in the city of Altônia/PR. For each text have been prepared and applied study of the text of activities related to each of the reading levels. As a result of this process of research, we understand that there is a need to continue the work with the text reading study with students, and, in general: the intelligible level students dominate relatively well; the interpretable level some students dominate at different levels of difficulty; reading procedures and understandable level most students had difficulties, but with the mediation of the teacher, managed to carry out the proposed activities satisfactorily.

KEY WORDS: reading text study, basic teaching, textual genres, teaching content.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quadro de Gêneros textuais conforme a esfera de circulação.....59

Quadro 2 - Síntese das atividades realizadas no colégio.....73

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 – PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	18
1.1 Tipo de pesquisa, método e perspectiva metodológica.....	18
1.2 Problematização	28
1.3 Objetivos Gerais.....	30
1.3.1 Objetivos específicos	30
1.4 O local e os sujeitos da pesquisa.....	31
CAPÍTULO 2 – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	33
2.1 Concepção de linguagem.....	33
2.2 Conceito de leitura.....	37
2.3 Níveis de leitura	44
2.3.1 Nível inteligível.....	45
2.3.2 Nível interpretável.....	46
2.3.3 Nível compreensível.....	48
2.4 Papel do professor na produção da leitura.....	51
CAPÍTULO 3 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DA PROPOSTA DIDÁTICA	56
3.1 Considerações sobre a proposta didática.....	56
3.1.1 Noção sobre gêneros textuais.....	56
3.1.2 Características dos gêneros textuais nas aulas de leitura.....	61
3.1.3 Título da proposta didática e composição das aulas.....	71
3.2 Descrição das atividades propostas para cada nível de leitura	74
3.2.1 Atividades do nível inteligível.....	74
3.2.2 Atividades do nível interpretável	76
3.2.3 Atividades do nível compreensível	76
3.3 Análise da implementação da proposta didática	77
3.4 Níveis de leitura para cada atividade.....	93
3.5 Síntese das aulas em relação à leitura estudo do texto.....	102

3.6 Resultados	106
CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
REFERÊNCIAS	114
APÊNDICE A – PROPOSTA DIDÁTICA	120

INTRODUÇÃO

Na verdade, a imagem do professor já não carrega aquela aura misteriosa de quem está “pronto” para “ensinar”, de quem já estocou os saberes necessários para a transmissão pedagógica em sala de aula. Felizmente, a consciência de uma outra imagem de professor é cada vez mais clara: o professor que se refaz, que redescobre, que reinventa, que revê suas concepções e atitudes, que não está “formado” e, portanto, redimensiona seus saberes. (ANTUNES, 2003, p. 174, destaques da autora).

A imagem do professor de Ensino Fundamental brasileiro tem sido alterada pela sociedade nos aspectos de ensino e aprendizagem. Dessa forma, o docente passa por um momento em que precisa se reafirmar como profissional competente e mediador de um ensino de qualidade.

Nossa formação profissional se iniciou no ensino médio, no ano de 1989, no curso de Habilitação de Magistério, onde obtivemos o título de professora das séries iniciais do Ensino Fundamental. Em 1992, iniciamos a atuação no magistério como professora em uma sala multisseriada com 7 alunos de 1ª série, 6 alunos de 2ª série, 4 alunos de 3ª série e 3 alunos de 4ª série, que totalizavam vinte alunos com conteúdo e faixa etária diferentes, ou seja, foi um ano de muitos desafios. Nesse mesmo ano, com o desejo de aprender mais, de crescer e de compreender melhor os conteúdos da profissão, ingressamos no curso superior em Letras na Universidade Paranaense – UNIPAR, que fica a 100 quilômetros de nosso município e, durante três anos, trabalhamos como professoras dos anos iniciais de manhã e à noite viajavamos para frequentar o curso superior.

A partir de 1998, começamos a trabalhar com os anos finais do Ensino Fundamental na disciplina de Língua Portuguesa em escolas estaduais no município de Altônia – Pr. Entretanto, pelo fato de sentirmos a necessidade de rever conceitos e de nos aperfeiçoarmos, cursamos a especialização “Lato Sensu” em Língua Portuguesa: Literatura Brasileira, na UNIPAR. Em 2005, tentamos ingressar no Mestrado Acadêmico da Universidade Estadual de Maringá - UEM, mas, por falta de incentivo da Secretaria de Educação e pela distância, não foi possível frequentá-lo.

Finalmente, em 2013, foi possível concretizar nosso sonho de estudar, aprender e compreender o porquê de alguns aspectos presentes nas aulas de Língua Portuguesa. Somos da região Noroeste do Paraná, viajamos 200 quilômetros para chegar a Cascavel e cursar na Universidade do Oeste do Paraná o Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras – Nível de Mestrado Profissional - Profletras. Sentimos orgulho em vencermos todas as barreiras para aprofundar, pesquisar e construir o conhecimento sobre o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica.

Com a finalidade de: a) Investigar os pressupostos norteadores da leitura em sala de aula, destinada ao estudo de texto. b) Desenvolver encaminhamentos metodológicos que contribuam para o Ensino-aprendizagem de leitura estudo do texto no 6º ano do Ensino Fundamental.

Esta pesquisa vincula-se à linha de pesquisa *Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes*, do Profletras, e está voltada à investigação sobre a leitura estudo de textos no 6º ano do Nível Fundamental. Este tema apresenta várias nuances que envolvem tanto a presença de investigações de práticas pedagógicas quanto à relação entre leitura e o processo de aprendizagem dos alunos (e sua relação com o resultado de exames diversos). Algumas destas nuances relacionadas ao tema serão expostas a seguir.

Os Anos Finais do Ensino Fundamental recebem do Governo Federal o livro didático. Ele é um auxílio para os professores, porém, muitas vezes, restringe o trabalho com a leitura de textos, no que se refere ao estudo deste texto. Por outro lado, muitas vezes, não há variedade de materiais nas escolas para realizarmos com eficácia as atividades de leitura estudo de texto e nem possibilidade de reprodução de cópias para todos os alunos, pois, para estudar o texto, eles precisam ter acesso a ele.

Grande parte dos professores não tem clareza sobre a concepção de leitura presente nos documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa e as Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa do Estado do Paraná. Desta forma, ao prepararmos e propormos a leitura estudo de texto vinculada à concepção de Linguagem Interacionista, aceitamos o que Geraldi (1984, p. 43), coadunando-se com a concepção bakhtiniana, expõe: “a linguagem é vista como um lugar de interação humana”.

Outro aspecto que merece destaque sobre o tema é que, ao pesquisarmos artigos científicos e dissertações em bancos de dados diversos, com o tema “leitura

estudo de texto”, utilizando como perspectiva metodológica a pesquisa-ação e com o foco nos anos finais do Ensino Fundamental, não encontramos trabalhos científicos desenvolvidos nas escolas com foco semelhante à proposta ora apresentada. Encontramos artigos científicos e dissertações que pesquisam com professores a compreensão de conceitos sobre leitura que os docentes possuem e outros voltados para o ensino superior e a problemática da leitura na sua relação com a formação do gosto ou do hábito. Com isso, concluímos que o tema “leitura para estudar o texto” vinculado às pesquisas em sala de aula (pesquisa-ação) há uma grande ausência de trabalhos publicados.

Na atual situação do ensino básico, as avaliações externas estadual (SAEP), nacional (Prova Brasil) e internacional (PISA), embora com análise e com questões diferenciadas, apontam para a grande dificuldade dos alunos da educação básica em ler e em compreender um texto, como exemplifica Lopes-Rossi (2012, p. 36): “Especificamente em leitura, o desempenho do Brasil em 2009 – 412 pontos – também está abaixo da média geral dos países integrantes da OCDE, que é 493 pontos”.

Tais resultados das avaliações desafiam o professor de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental a desenvolver um trabalho pedagógico voltado, essencialmente, para a leitura.

O desenvolvimento de habilidades de leitura, no entanto, é resultado de um processo mais longo, que só se realiza por meio de projetos de leitura de gêneros discursivos (...). No decorrer dos vários anos de escolaridade, se o aluno participar de projetos dessa natureza, poderá desenvolver habilidades leitoras para êxito não apenas nas provas externas, como a Prova Brasil e a do PISA, mas também em sua vida pessoal (LOPES-ROSSI, 2012, p. 45).

As atividades de leitura podem estar presentes em sala de aula, atendendo a diferentes objetivos, conforme propõe Geraldi (1984; 2003). Para o autor, há quatro objetivos para a leitura, sendo eles:

- ✓ Leitura – busca de informações, quando a leitura é feita para extrair uma resposta ou informação do texto;
- ✓ Leitura – pretexto, o texto lido pode ser um pretexto para uma dramatização, uma pintura ou uma produção textual;
- ✓ Leitura – fruição, é a leitura gratuita, por prazer. Não há interesse, por parte do professor, em controlar os resultados.

- ✓ Leitura – **estudo do texto**, o leitor lê o texto e extrai dele tudo que possa fornecer e pressupõe o desejo de saber mais e de confrontar as palavras do autor com a do leitor.

Diante do exposto, para esta pesquisa, selecionamos o trabalho com a leitura estudo de texto por acreditarmos que o aluno do 6º ano do Ensino Fundamental necessita progredir na produção da leitura para que constitua um leitor crítico que confronte sua vivência com a do texto com o intuito de modificar a sua realidade. Optamos por realizar a interferência pedagógica no 6º ano porque a problemática identificada na turma de 6º ano é que muitos não realizam satisfatoriamente as atividades de leitura estudo de texto, o que prejudica o desempenho dos alunos na realização de atividades de leitura em sala de aula.

Para as atividades de estudo de texto, seguimos diferentes níveis de leitura: inteligível, interpretável e compreensível.

Este trabalho servirá, em termos mais amplos, como contribuição para as reflexões sobre leitura de texto, especificamente sobre metodologias de trabalho destinadas ao trabalho com a leitura estudo de texto em sala de aula, para os anos finais do Ensino Fundamental. Em termos mais imediatos, o trabalho constará de uma prática pedagógica de leitura estudo de texto, trabalhada com alunos de 6º ano, de uma escola pública.

Assim sendo, a dissertação constitui-se nas seguintes partes, além da introdução.

O Capítulo 1 compreende a abordagem metodológica e os pressupostos da pesquisa como fundamentos da Linguística Aplicada que tem a preocupação com questões sociais, educacionais e do uso da linguagem, especificamente para a leitura estudo de texto destinada a alunos do 6º ano de uma escola pública. Em relação à metodologia da pesquisa, ela é do tipo qualitativa, seguindo o método etnográfico, com a perspectiva metodológica na pesquisa-ação para unir a pesquisa à ação; os resultados foram anotados em diário de campo e a análise dos resultados está pautada nos conteúdos factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais.

No Capítulo 2 são discutidos os pressupostos teóricos que embasam a pesquisa. A concepção interacionista de linguagem que norteia o ensino de Língua Portuguesa com o conteúdo estruturante o “discurso como prática social”; o conceito de leitura como trabalho em que o leitor se constitui sujeito diante do texto considerando a história de leituras do leitor e do autor; os modos de trabalho com a

leitura: leitura para buscar informações, a leitura pretexto para produção textual ou dramatizações, a leitura fruição que é o ler por prazer e a leitura estudo do texto em que o leitor trabalha com o texto para aprender mais; os níveis de leitura: inteligível, interpretável e compreensível com o contexto imediato e amplo que contribuem para tornar o leitor ativo e produzir os sentidos do texto; o papel do professor mediador de leitura que estabelece relação entre o sujeito leitor e o texto e a mediação do professor em cada nível de leitura.

O Capítulo 3 apresenta as considerações sobre a proposta didática, os gêneros textuais com breves características (tira, entrevista, filme, reportagem, cartum, história em quadrinhos e artigo de opinião), destacando a descrição das atividades para cada nível de leitura (inteligível, interpretável e compreensível); a análise da implementação da proposta didática em sala de aula baseada nos conteúdos propostos por Zabala (1998); os níveis de leitura dos alunos para cada atividade; a síntese das aulas em relação à leitura estudo de texto; os resultados obtidos no processo da pesquisa, a partir dos dados coletados no diário de campo e das interpretações a partir dos tipos de conteúdos (factualis, conceituais, procedimentais e atitudinais).

Por fim, há as considerações finais com as reflexões a respeito do trabalho com a leitura estudo de texto a partir dos objetivos propostos, os desafios a serem alcançados e as possibilidades de aprimoramento do trabalho pedagógico do professor, a fim de contribuir para a formação de leitores críticos. Ainda, nas considerações finais, há alguns elementos que incidem sobre o ser professor no atual contexto da educação, no Paraná.

CAPÍTULO 1 – PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

O pesquisador não é um relator passivo e sim um agente ativo na construção do mundo. Sua ação investiga tem influência no objeto da investigação e é por sua vez influenciada por esse. Em outras palavras, o pesquisador nas ciências sociais, incluindo aí a pesquisa educacional, é parte do mundo social que pesquisa (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 59).

O docente do Ensino Fundamental enfrenta o desafio de sair do comodismo e da passividade em aplicar seus conteúdos, atividades e avaliações como “provas” para mensurar o aprendizado dos alunos com notas. No contexto do século XXI, o profissional da educação básica é chamado a interpretar seus educandos em suas ações, em seus comportamentos e no mundo social em que estamos inseridos, além de trabalhar com os conteúdos escolares. A pesquisa pode ser um encaminhamento para auxiliar o professor a enfrentar os novos desafios da prática docente no século XXI. Neste capítulo, apresentamos os aspectos que envolvem a metodologia da pesquisa, abordando: tipo de pesquisa, método, perspectiva metodológica e os tipos de conteúdos para a análise (factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais), problematização, objetivos e descrição da turma do 6º ano/2014.

1.1 Tipo de pesquisa, método e perspectiva metodológica

Esta é uma pesquisa em Linguística Aplicada, que se apoia na investigação interpretativa, principalmente na área da Educação e da Linguagem.

As pesquisas em Linguística Aplicada (doravante LA), por sua preocupação com questões sociais e por seu interesse voltado para os usos reais da linguagem, têm adotado metodologias de caráter qualitativo-interpretativista. Essa escolha não é aleatória. Ela decorre de uma compreensão sobre o que é fazer pesquisa, sobre os objetivos e objetos de pesquisa, sobre o que está implicado na relação entre

pesquisador e pesquisados e se articula com os objetivos e pressupostos teóricos da pesquisa (DE GRANDE, 2011, p. 01).

Portanto, investigamos um lugar real, a sala de aula com sujeitos reais, no caso, alunos 6º ano dos anos finais do Ensino Fundamental, e o professor pesquisador inserido neste contexto social faz pesquisa teórica e de campo, articulando a teoria com a prática pedagógica, pois

...se, por um lado, a incorporação de métodos interpretativos é uma decorrência esperada numa área de pesquisa que se preocupa com a descoberta da realidade social, por outro, ao contrário das ciências descritivas do social, a Linguística Aplicada tem compromissos com a utilidade social da pesquisa, ou seja, propõe-se a contribuir para resolver problemas da vida social (KLEIMAN, 1998, p. 67).

Nesse contexto, o trabalho em sala de aula é espaço da vida social, já que possui situações concretas de convívio social da comunidade escolar e de organização da escola (do tempo e da própria estrutura escolar), com a carga horária das disciplinas, com a organização das turmas e com o ensino de Língua Portuguesa. Dentro dele, a partir do trabalho com a leitura estudo de texto. Outro aspecto importante dessa abordagem teórica é que esta não se fecha em si mesma, mas contribui para discutir e resolver problemas educacionais reais de sala de aula. Em outro momento, em outra sala de aula, com outros sujeitos, muitas vezes, poder-se-ia obter outro resultado, portanto, a pesquisa em Linguística Aplicada se compromete com a realidade social imediata sobre a qual se debruça em determinada pesquisa e com sujeitos específicos.

Pesquisas em Linguística Aplicada que adotam o paradigma qualitativo-interpretativista se beneficiam com a reflexão crítica sobre o próprio fazer investigativo, sobre os métodos adotados, sobre as influências do próprio pesquisador no contexto pesquisado e sobre como seus resultados são divulgados e utilizados (DE GRANDE, 2011, p. 15).

Assim, essa pesquisa em Linguística Aplicada contribui para que pesquisadores e professores reflitam de forma crítica sobre as dificuldades encontradas em sala de aula nos mais diversos conteúdos e, neste trabalho, sobre o tema leitura estudo de texto. Os resultados da pesquisa podem ser utilizados por outros pesquisadores.

O tipo de pesquisa desenvolvida em sala de aula é a qualitativa que apresenta como base o interpretativismo, como assinala Bortoni-Ricardo (2008, p. 32), “as escolas, e especialmente as salas de aula, provaram ser espaços privilegiados para a condução de pesquisa qualitativa, que se constrói com base no interpretativismo”. A pesquisa qualitativa se configura como um processo, ou seja, os pesquisadores (professores) com uma turma de alunos (sujeitos da pesquisa) detectam a realidade da leitura estudo de texto em tais sujeitos. Paralelamente, buscou-se teóricos que apontam teorias e práticas sobre o tema e, posteriormente, foi aplicado tais encaminhamentos pedagógicos em uma situação normal de sala de aula, ou seja, no cotidiano da escola.

A pesquisa qualitativa possui cunho interpretativo. Ou seja, ao longo do processo de aplicação da proposta didática, pesquisador e pesquisados são interpretados. Sendo que, não somente o sujeito é analisado, mas também as ações dos pesquisadores. De acordo com Teis (2006, p. 01), “as ações do próprio pesquisador precisam ser analisadas da mesma forma como as ações das pessoas observadas”. Assim sendo, todo o processo é interpretativo. Pelo exposto, também esse professor pesquisador não fica alheio ou passivo nesse processo. “Ademais, e principalmente, a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32).

Desta forma, o professor se transforma em professor pesquisador, sujeito, “que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se professor pesquisador de sua própria prática” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32). Esse professor desenvolve seu conhecimento teórico e metodológico e, conseqüentemente, compreende melhor a sua prática, intervindo sempre que necessário com conhecimento teórico e metodológico. Essa forma de pensar e agir do professor faz com que este se torne um professor reflexivo que concilia a sua prática pedagógica com as teorias que estuda e reflete. Por outro lado, também reflete a própria prática de sala de aula.

O conceito do professor como um profissional reflexivo parece reconhecer a expertise que existe nas práticas de bons professores, o que Schön denominou de “conhecimento-na-ação”. Da perspectiva do professor, isso significa que o processo de compreensão e de melhoria de seu próprio ensino deve começar da reflexão sobre sua própria experiência e que o tipo de saber advindo unicamente da experiência

de outras pessoas é insuficiente (ZEICHNER, 2008, p. 539, grifos do autor).

O professor reflexivo também nominado professor pesquisador é aquele que desenvolve a ação de refletir sobre sua prática e, ao mesmo tempo, pesquisa em teorias modos de solucionar os problemas existentes na sala de aula. Logicamente que o professor precisa se posicionar de forma reflexiva sobre os objetivos que quer atingir, sobre os conteúdos que seleciona e sobre as atividades que propõe para a leitura estudo de textos.

Outro aspecto importante da pesquisa qualitativa é que ela tem como foco um microcosmo, nesse caso, a sala de aula por meio da observação, dos registros no diário e das atividades de estudo dos textos.

Uma pesquisa qualitativa no microcosmo da sala de aula, que se volte para a observação do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, vai registrar sistematicamente cada sequência de eventos relacionados a essa aprendizagem. Dessa forma, poderá mostrar **como e por que** algumas crianças avançam no processo, enquanto outras são negligenciadas ou se desinteressam do trabalho conduzido pelo professor, ou ainda veem-se frustradas porque fracassam na tarefa de ler e entender os textos que lhes são apresentados (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 35, grifos da autora).

O método de pesquisa utilizado é do tipo etnográfico, que aproxima o pesquisador do espaço escolar. Ou seja, em sala de aula, no contexto escolar, o importante não é descrever simplesmente os acontecimentos, mas a maneira como esses acontecimentos são vivenciados pelos sujeitos participantes dentro de uma rotina, percebidos e interpretados. Como relata Teis (2006), a pesquisa do tipo etnográfico:

Envolve a observação e participação de longo prazo em um cenário que está sendo estudado, a fim de o pesquisador familiarizar-se com os padrões rotineiros da ação e interpretação que correspondem ao universo cotidiano local dos participantes. Consequentemente, o pesquisador aproxima-se do sistema de representação, classificação e organização do universo estudado (TEIS, 2006, p.04).

Por isso, a todo o momento, o pesquisador permanece em sala de aula para observação, registro, reflexão e análise. De modo sintetizado, torna-se claro que as pesquisas do tipo etnográficas registram o processo de ensino e o analisam.

Quando ouvimos menção a “pesquisas etnográficas em sala de aula”, por exemplo, devemos entender que se trata de pesquisa qualitativa, interpretativista, que fez uso de métodos desenvolvidos na tradição etnográfica, como a observação, especialmente para a geração e a análise dos dados (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 38, grifos da autora).

Assim, esse método de pesquisa do tipo etnográfico auxilia na observação em sala de aula para a geração de dados, possibilitando a análise de tais dados que são as atividades e as observações escritas no diário de campo.

No que se refere à perspectiva metodológica, foi adotada a pesquisa-ação que é definida por Engel (2000, p. 182): “a pesquisa-ação procura unir a pesquisa à ação ou prática, isto é, desenvolver o conhecimento e a compreensão desta”.

Por muito tempo houve um distanciamento entre a prática do professor e as teorias de ensino. De acordo com Zeichner (2008), a preocupação dos professores parecia ser a de “passar os conteúdos” de maneira organizada, assim, o autor denunciou amplamente em seus artigos a necessidade do professor pesquisar conceitos teóricos e refletir sobre sua prática pedagógica, por isso a pesquisa-ação contribui para unir a prática com a teoria e, ainda, na solução de problemas. Tal metodologia permite analisar o cotidiano escolar e a interação entre professor/aluno e o conhecimento.

A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos (TRIP, 2005, p.445).

A pesquisa-ação nos proporciona a oportunidade da pesquisa para o aperfeiçoamento teórico do professor, melhorando os conceitos sobre o ensino da leitura estudo de texto para o desenvolvimento profissional pedagógico (item que está exposto a seguir como pressupostos teóricos) e a realização da proposta didática para aplicar em sala de aula com o intuito de lapidar a prática pedagógica, por meio da interpretação dessa prática.

O método da pesquisa-ação se desenvolve de maneira cíclica como apresenta Engel (2000, p. 185): “as fases finais são usadas para aprimorar os resultados das fases anteriores.” Nesse sentido, as etapas da pesquisa-ação permitem que o processo de ensino-aprendizagem seja aplicado, avaliado e reelaborado (se

necessário) a partir de análises mais objetivas. As fases da pesquisa-ação são destacadas pelo autor como:

- a) Definição de um problema pelo professor pesquisador;
- b) A pesquisa preliminar se compõe de revisão bibliográfica;
- c) Observação da sala de aula e o levantamento das necessidades;
- d) As hipóteses que explicam o problema;
- e) O desenvolvimento de um plano de ação e a implementação por meio da proposta didática;
- f) Coleta de dados para a análise e avaliação por meio da aplicação da proposta didática e das anotações do diário de campo;
- g) Análise, interpretação e comunicação dos resultados.

A definição do problema e a observação em sala de aula ocorreram por meio da observação em sala de aula, com turmas de 6º ano, já que nos anos de 2013 e 2014 trabalhávamos com sete turmas de 6º ano do Ensino Fundamental no mesmo colégio. Os alunos apresentam normalmente a grande dificuldade de ler e estudar textos com compreensão efetiva. Ao responderem questões de interpretação, na maioria das vezes, os alunos insistiam para que apontássemos as respostas no texto. Outro aspecto relevante foi quanto aos gêneros textuais, pois eles estavam habituados com leitura estudo de textos da tipologia narrativa e possuíam quase total desconhecimento dos diversos gêneros textuais.

As hipóteses iniciais que explicam o problema com a leitura estudo de texto é a falta de hábito de leitura e a dificuldade de retomada do mesmo por parte dos alunos para grifar, selecionar, retirar, termos essenciais ou palavras-chave. Há pouca familiaridade por parte dos alunos com gêneros textuais variados e atividades que abordem os níveis de leitura (inteligível, interpretável e compreensível).

A pesquisa-ação contribui para melhorar a prática pedagógica do professor pesquisador no ambiente em que atua, ou seja, a proposta didática item “e” que é adequada para desenvolver a leitura em determinada turma pode não ser adequada ou eficiente em outra turma. Assim, essa metodologia auxilia na proposição de algumas alterações nas aulas de leitura como estudo de texto porque intervém, por meio de estratégias e ações, na problemática encontrada em sala de aula, no que se refere à qualidade da leitura apresentada pela turma de 6º ano.

Atendendo aos itens “f” e “g” dos passos da pesquisa-ação expostos acima, destacamos que as aulas trabalhadas são analisadas a partir das anotações no diário

de campo (instrumento de coleta de dados na sala de aula). Este material, por sua vez, é analisado tendo em vista o desenvolvimento dos diferentes conteúdos a serem trabalhados pelos alunos e propostos por Zabala (1998). O autor expõe que o trabalho em sala de aula pode objetivar desenvolver diferentes conteúdos: os factuais, os conceituais, os procedimentais e os atitudinais. Não se trata de apenas, ao final do trabalho, afirmar que a proposta pedagógica “teve bons resultados”, “foi muito interessante” ou mesmo que “os alunos gostaram e realizaram as atividades”. Esta seria uma avaliação bastante intuitiva e subjetiva. Nesta pesquisa, analisaremos os resultados com base em critérios previamente destacados e nos conteúdos (factuais, conceituais, procedimentais ou atitudinais) que estão sendo desenvolvidos. Entendemos que, procedendo desta forma, será possível avaliar o trabalho a partir de critérios mais objetivos, possibilitando uma análise mais diretiva do processo ensino-aprendizagem e atividades de reelaboração, quando for o caso.

Por fim, é importante esclarecer que, por se tratar de uma formação em nível de Mestrado, direcionada a professores com experiência na docência, a aplicação de atividades em sala de aula é uma exigência do próprio Programa e também contribui para um amadurecimento do professor, colocado na posição de elaborador de uma dissertação de mestrado nas interfaces entre a produção acadêmica e o trabalho didático. O interesse em realizarmos uma pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico, adotando a metodologia da pesquisa-ação apresenta-se como um percurso coerente com as exigências do Programa, bem como instrumentalização para futuras práticas de sala de aula, após a formação no Profletras.

As atividades desenvolvidas em sala de aula propiciaram a Triangulação, que é um dos aspectos do tipo de pesquisa qualitativa citado por Bortoni-Ricardo (2008), úteis para o momento da análise, já que permite a comparação dos dados por meio de várias técnicas de coleta de dados. Optamos pela elaboração de: um diário de campo que contém as sensações de cada aula, momentos de conversas sobre a percepção e impressões dos alunos em relação aos gêneros textuais e a compreensão leitora que tiveram em cada texto por meio das atividades de estudo de textos realizadas. Também realizamos a coleta de trabalhos realizados pelos alunos, o que permitiu uma “leitura” das atividades de leitura realizadas por eles.

Como já exposto, para o controle sistemático do que ocorreu em sala de aula, anotamos no diário de campo as atividades realizadas e a coleta do material elaborado

pelos alunos. Isso permitiu não somente avaliar a metodologia aplicada como também a própria proposição das atividades.

Ou seja, além de utilizar a observação em campo, realizada através da elaboração de notas que vão levar à possível construção de diários, pode-se fazer uso de entrevistas, questionários, gravações em áudio e vídeo, etc., sempre na tentativa de triangular os dados para a análise (TEIS, 2006, p. 6).

Em suma, a nossa pesquisa pode ser assim apresentada:

- pesquisa qualitativa;
- cunho etnográfico;
- perspectiva da pesquisa-ação;
- geração de dados em sala de aula no diário de campo e nas atividades realizadas pelos alunos;
- análise das anotações do diário de campo a partir dos conteúdos propostos por Zabala (1998).

A pesquisa foi dividida em etapas para facilitar nosso trabalho, enquanto professora pesquisadora, quanto à compreensão dos conceitos teóricos, o desenvolvimento e a aplicação da proposta didática, a análise das atividades e os resultados. A seguir, descrevemos as etapas executadas para melhor compreensão do trabalho:

Na primeira etapa, iniciamos a revisão bibliográfica que nortearam teoricamente a pesquisa:

- concepção interacionista de linguagem para o ensino da disciplina de Língua Portuguesa (GERALDI, 1984, 2009), (BAKHTIN, 2003), (BRASIL, 1998), (PARANÁ, 2008);
- conceitos de leitura direcionados à proficiência leitora dos alunos, na modalidade de estudo de texto;
- níveis de leitura abordados por Orlandi (2008): o inteligível (codificação e decodificação), o interpretável (o que o texto defende) e o compreensível (utiliza o contexto de situação imediato e o sócio histórico para atribuição de sentidos);
- a noção de professor mediador nas atividades de leitura estudo de texto;

Estes pressupostos teóricos estão detalhados no Capítulo II e contribuíram para a ampliação do conhecimento teórico e pedagógico, que fundamentou todo o trabalho teórico, a parte prática da proposta didática e a análise das atividades

realizadas em sala de aula. Essa etapa se entendeu ao longo de todo o processo, devido à sua importância como alicerce bibliográfico.

A segunda etapa consistiu na escolha da turma que participou da pesquisa e a elaboração da proposta didática. Realizamos uma reunião com a direção e com a equipe pedagógica do colégio. A decisão foi por aplicar as atividades em uma turma de 6º ano do período matutino do Ensino Fundamental, ligado ao Núcleo Regional de Educação de Umuarama, no município de Altônia, localizado na região Noroeste do Paraná. A elaboração da proposta didática compreendeu a escolha do título: **“Diferença: um olhar sensível para o ser humano”**. O tema norteou a escolha de cada texto utilizado com gêneros textuais variados.

Na terceira etapa selecionamos os materiais e fizemos a opção por usarmos com os alunos o laboratório de informática, entregar textos impressos e assistir a um filme (alguns dos gêneros trabalhados) a fim de enriquecer o contato dos alunos com diferentes textos, tanto em estrutura do gênero, quanto em elaborações linguísticas. Com isso (parece óbvio) não fizemos uso do livro didático, por entendermos que as atividades elaboradas com base no perfil da turma foram, além de especificamente direcionadas, mais criativas e interessantes do que aquelas de leitura para estudar o texto, propostas pelo livro didático.

A quarta etapa abarcou a aplicação da proposta didática de leitura estudo do texto em 30 horas/aula na turma de 6º ano do Ensino Fundamental. Durante essa etapa, elaboramos o diário de campo com todas as anotações de ocorrências e observações em sala de aula, além disso, todas as atividades escritas dos alunos foram recolhidas.

A última etapa constituiu a análise do diário de campo e das atividades produzidas pelos alunos e baseadas nos conteúdos factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais, propostos por Zabala (1998), ou seja, critérios para articular uma prática pedagógica reflexiva e tais conteúdos serviram como categorias de análise e de interpretação dos dados.

Os conteúdos factuais referem-se aos fatos, aos acontecimentos, às situações, às datas, aos nomes (de lugares, de autores, de personagens), à idade de uma pessoa, à localização de um determinado local, aos dados e aos fenômenos concretos. Esses conteúdos estão relacionados à vida cotidiana e profissional. “Conhecimento ultimamente menosprezado, mas indispensável, de qualquer forma, para poder compreender a maioria das informações” (ZABALA, 1998, p. 41).

Logicamente que os fatos, dados e acontecimentos sozinhos são conhecimentos mecânicos de memorização e de reprodução literal, por isso, precisam ser interpretados através de conceitos e a aprendizagem de um conteúdo factual ocorre quando os alunos são capazes de reproduzi-lo.

Já os conteúdos conceituais propostos pelo autor englobam os fatos e os princípios com o questionamento (o que se deve saber?) “se referem ao conjunto de fatos, objetos ou símbolos que têm características comuns” (ZABALA, 1998, p. 42).

Os conceitos, geralmente, são abstratos e necessitam de compreensão. O primeiro aspecto é compreender o conceito que vai além de decorar, percebendo se o aluno entende e utiliza o conceito de forma prática, iniciando um processo de aprendizagem. Uma característica desses conteúdos conceituais é que o conhecimento não está pronto e acabado, porque sempre há a possibilidade de ampliar os significados e, conseqüentemente, o conhecimento. Portanto, por meio de conceitos abstratos, os alunos realizam atividades e atribuem significado, interpretação e construção de ideias. Tais elementos são importantes para que o aluno compreenda o que leu.

Os conteúdos procedimentais são as técnicas e os métodos (o que se deve saber fazer?), ou seja, “é um conjunto de ações ordenadas e com um fim, quer dizer, dirigidas para a realização de um objetivo” (ZABALA, 1998, p. 43). Esses conteúdos incluem ações como ler, observar, interpretar e calcular e, portanto, para realizar essas ações precisamos de regras, técnicas, habilidades, estratégias ou procedimentos. As aprendizagens de tais conteúdos dependem de parâmetros. O primeiro parâmetro é o cognitivo que deve ser acionado por uma ação. O segundo parâmetro é o número de ações, no caso específico da leitura de textos, há a necessidade de várias ações para desenvolvê-la. O terceiro parâmetro é o grau de determinação da ordem das sequências.

Existem conteúdos procedimentais como a leitura, em que as atividades devem ser realizadas em determinada organização, respeitando-se alguma ordem sequencial. Outro aspecto importante é que conteúdos procedimentais são aprendidos quando fazemos. Aprende-se a ler, lendo. A leitura deve ser orientada e será dominada pelo aluno que a exercita com atividades quantas vezes forem necessárias, incluindo o processo de compreensão também. Além disso, o aluno reflete sobre sua atividade em situação de uso do procedimento e da sua funcionalidade, ao mesmo tempo em que aplica esse procedimento em gêneros

textuais diferentes, o que tornará a atividade de leitura uma situação nem sempre previsível e com novas ações para despertar o interesse do aluno.

Os conteúdos atitudinais, por sua vez, abrangem valores, atitudes e normas (como se deve ser?). Os valores são princípios éticos e que, por eles, as pessoas emitem um juízo sobre as condutas. Ao elaborar um critério para tomar posição diante do que é positivo ou negativo (critérios morais como solidariedade, respeito ou responsabilidade) tem-se conteúdos atitudinais sendo trabalhados. As atitudes são tendências relativamente estáveis das pessoas para atuar em cada situação. Uma pessoa aprendeu uma atitude quando atua de forma mais ou menos constante em momentos concretos da vida. Nesse contexto de sala de aula, atitudes como cooperar, ajudar, respeitar, participar referem-se a conteúdos atitudinais e têm grande importância para o desenvolvimento das aulas, porque para aprender, a atitude de aprendizagem e participação dos alunos é fundamental.

1.2 Problematização

Grande parte dos alunos não gosta de ler texto em sala de aula com o objetivo de estudá-lo. Talvez por isso não realizam atividades de estudo de texto que, de fato, demonstrem que houve uma compreensão efetiva de texto lido. Muitos apresentam dificuldades para encontrar respostas implícitas e de respondê-las, caso elas não sejam de mera decodificação. Muitas vezes, eles apresentam dificuldades para ler, interpretar e compreender enunciados e, neste contexto, torna-se difícil a correção das atividades de leitura pelo professor, porque muitos alunos não querem discutir as respostas dadas por eles, porque possuem problemas em reler o texto e inabilidade em refazer as respostas. Não raramente, os educandos afirmam: “Professora passa a resposta no quadro”. “Em que parte de texto está a resposta?”.

Há 16 anos lecionamos nos anos finais do Ensino Fundamental com Língua Portuguesa, percebendo que a cada ano os alunos apresentam maiores dificuldades nas diversas disciplinas que exigem leitura. Via de regra, esse problema com a leitura fica sob responsabilidade do professor de Língua Portuguesa. Por outro lado, nós, professores de Língua Portuguesa, temos consciência da concepção de linguagem e, conseqüentemente, a concepção de leitura que utilizamos para realizarmos as atividades de leitura estudo de texto. Há, na maioria das vezes, um distanciamento

entre o que o aluno produz e o que nós professores esperamos dele, tendo em vista a concepção de linguagem e de leitura que utilizamos para orientar nossa prática pedagógica. Neste caso, a inaptidão do aluno na leitura estudo de texto demonstra a distância – cada vez maior – entre as expectativas do professor e o que, de fato, o aluno produz. Diante do distanciamento, é inócua a queixa do professor, atribuindo a culpa aos alunos ou às séries iniciais. Tampouco desistir da causa gerará algum avanço. Entendemos que necessitamos investigar com mais acuidade esta problemática, objetivando aliar os aspectos teóricos com a prática pedagógica e também tendo possibilidade de avaliar os resultados para novas intervenções ou alterações da prática pedagógica, quando necessário.

Portanto, consideramos que há dificuldades em desenvolver encaminhamentos metodológicos sobre leitura estudo de texto com os discentes do 6º ano do Ensino Fundamental. A escolha desse ano não foi ao acaso, mas porque no 6º ano, na escola pública do estado do Paraná, o aluno troca de ambiente escolar deixando os anos iniciais que, na maioria das vezes, são gerenciadas pelas prefeituras municipais, por meio das Secretarias Municipais de Educação. Além disso, até o quinto ano, o aluno estudava com uma professora que tinha mais tempo diário de permanência em sala, auxiliava-o na busca pelas respostas e trabalhava com quase todas as disciplinas (Português, Matemática, História, Geografia, Ciências). Muitas vezes, Artes, Inglês e Educação Física possuem professor específico, porém, no 6º ano, essa realidade se modifica, pois o aluno interage com oito professores diferentes que esperam que o aluno leia textos maiores e sem o auxílio do professor, demonstrando maior autonomia nas atividades de leitura. Nós, professores dos anos finais do Ensino Fundamental, muitas vezes, culpamos os professores dos anos iniciais quanto à questão das dificuldades na leitura de textos, mas ficar culpando os anos iniciais ou os anos finais não resolvem os problemas com a proficiência leitora dos alunos. Este tipo de postura que induz à culpabilização acaba por alocar o problema em outro lugar que não o agora e não o hoje: torna-se cômodo para o professor alocar os problemas em séries e profissionais anteriores, como se isso retirasse a necessidade de um trabalho efetivo naquele momento.

Riolfi et al. (2010) relatam o problema que pode interferir sobre o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos do 6º ano (denominada anteriormente de 5ª série) do Ensino Fundamental quanto à adaptação das disciplinas e ao horário das aulas:

Pensemos nos alunos de 5ª série. Como sabemos, o primeiro dia de aula de uma turma de 5ª série é delicado; em especial para os novos alunos da escola. As crianças terão outra dinâmica de aula, com um professor para cada disciplina e em muitos casos estudarão em horário diferente do que estavam acostumadas (RIOLFI et al., 2010, p. 16).

Portanto, os problemas e a adaptação dos alunos de desenvolvimento das atividades de leitura, do seu conhecimento e da perspectiva teórica que a outra escola adotava deveriam ser consideradas pelo professor que vai atuar no 6º ano. Com isso, surge o problema: Grande parte dos estudantes não realizam atividades de leitura estudo de texto com uma compreensão efetiva do texto lido, são leitores passivos e sem posicionamento crítico.

A leitura estudo de texto é compreendida, no âmbito desta pesquisa, como um trabalho de construção de sentidos, que abrange a leitura de textos de gêneros diferentes com questões voltadas para o contexto de situação estrito e o contexto de situação amplo (sócio-histórico), o inteligível (codificação e decodificação), o interpretável (o que o texto defende) e o compreensível (utiliza o contexto de situação imediato e o sócio-histórico para atribuição de sentidos). Estes pressupostos teóricos são baseados nos conceitos apresentados por Orlandi (2008) e estão detalhados no Capítulo II.

1.3 Objetivos Gerais

- a) Investigar os pressupostos norteadores da leitura em sala de aula, destinada ao estudo de texto;
- b) Desenvolver encaminhamentos metodológicos que contribuam para o Ensino-aprendizagem de leitura estudo do texto no 6º ano do Ensino Fundamental.

1.3.1 Objetivos específicos

- Caracterizar o que é a leitura estudo de texto;

- Elaborar encaminhamentos metodológicos para a leitura estudo de texto em uma turma do 6º ano – 2014;
- Aplicar encaminhamentos metodológicos para a leitura estudo do texto em sala de aula;
- Analisar os resultados do trabalho desenvolvido com os discentes do 6ºano do Ensino Fundamental, em sala de aula, verificando se os encaminhamentos metodológicos instrumentalizaram a proficiência leitora dos alunos.

1.4 O local e os sujeitos da pesquisa

O colégio da rede pública estadual está localizado no município de Altônia, que pertence ao Núcleo Regional de Educação de Umuarama. Esse município situa-se na região noroeste do Estado do Paraná. O colégio possui trinta turmas, distribuídas nos anos finais do Ensino Fundamental, do sexto ao nono anos. Dispõe de sete turmas de 6ºano (quatro no período matutino e três no período vespertino). Para o ano letivo de 2014, apresentava 862 (oitocentos e sessenta e dois) discentes matriculados.

A turma do 6º ano B/ 2014 contava com 28 alunos, sendo 15 meninos e 13 meninas de um colégio da rede estadual. São alunos da classe média, em sua grande maioria, alguns pais participam da educação escolar dos filhos olhando as tarefas e auxiliando nos trabalhos. Uma pequena parcela apresenta dificuldades graves como chegar ao colégio sem a primeira refeição do dia. Este aspecto social é observado pelos professores, que encaminham o aluno para o refeitório. Alguns alunos não trazem todo o material escolar essencial e nestes casos o colégio adquire os materiais necessários. Observamos que 6 alunos dessa turma frequentam no contraturno a sala de apoio a aprendizagem de Língua Portuguesa e outros 5 alunos frequentam a sala de apoio a aprendizagem de matemática. Estes alunos da sala de apoio são os que geralmente demoram mais para realizar as atividades e necessitam da mediação do professor.

O colégio possui uma biblioteca com pequeno espaço físico o que dificulta o acesso dos alunos, mas com grande acervo de livros. Alguns títulos com um exemplar e outros, que foram selecionados pelos professores para algum trabalho específico, contam com uma média de quinze exemplares do mesmo título. As professoras de

Língua Portuguesa desenvolvem dois trabalhos principais: o empréstimo de livros semanalmente aos alunos, com o início da leitura em sala de aula e continuação em casa. Essa leitura não possui avaliação escrita específica ou direcionada à nota, sendo cobrados comentários ou impressões do livro. A segunda atividade com livros é avaliativa, em determinado momento do bimestre, todos os alunos da turma leem o mesmo título de livro e, posteriormente, realizam uma avaliação escrita sobre o livro que constitui parte da nota bimestral. No ano de 2013, os alunos realizaram um trabalho com a obra poética de Vinícius de Moraes, que culminou com um recital de poemas.

Outro trabalho voltado para a leitura é a participação dos professores e alunos da Olimpíada de Língua Portuguesa. Há um grande envolvimento dos professores e dos alunos. Os professores desse colégio se ajudam, trocam atividades e discutem sobre as dúvidas. Nas horas-atividades concentradas que ocorrem uma vez por semana, os professores também utilizam o tempo para essa troca de experiências e preparam atividades em conjunto. Estas iniciativas, no entanto, são direcionadas à leitura na sua vertente de prazer, fruição. Não há uma iniciativa mais elaborada no sentido de melhorar o desempenho de leitura estudo do texto.

No município de Altônia há outros colégios que poderiam ser escolhidos, mas escolhemos este em particular por ser o que atuamos como docente, por conhecermos a equipe pedagógica e o corpo docente. Com relação à turma de 6º ano B fizemos opção por esta turma porque somos o docente regente de língua portuguesa no ano de 2014. A partir do mês de abril, permanecemos afastadas da sala de aula e retornamos nos meses de novembro e dezembro para aplicar a proposta didática. Em suma, porque esta escola permite um contato mais imediato, devido ao conhecimento da pesquisadora com os profissionais que lá atuavam.

CAPÍTULO 2 – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

O capítulo 2 compreende um breve estudo a respeito da concepção interacionista de linguagem que norteia o trabalho em sala de aula; conceitos de leitura, os níveis de leitura (inteligível, interpretável e compreensível) que direcionam as atividades de estudo de texto e o papel mediador do professor em cada um dos níveis de leitura.

2.1 Concepção de linguagem

Nas últimas décadas, muito se tem discutido sobre a concepção de linguagem que deve fundamentar o trabalho pedagógico do professor de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental. “Toda atividade pedagógica de ensino do português tem subjacente, de forma explícita ou apenas intuitiva, *uma determinada concepção de língua*” (ANTUNES, 2003, p. 39, grifos da autora). Desta forma, o professor precisa ter algum conhecimento sobre as teorias e para tentar nortear seu trabalho pedagógico teoricamente.

A linguagem, enquanto atividade, implica que as línguas (no sentido sociolinguístico do termo) não estão de antemão prontas, dadas como um sistema de que o sujeito se apropria para usá-las segundo suas necessidades (GERALDI, 2009, p. 92).

A linguagem não é algo pronto, porque cada sujeito constrói seu discurso seja oral ou escrito baseado em conhecimentos anteriores, à medida que esse discurso ocorre em situações reais e socialmente situadas. O encontro de duas pessoas para um convite ou uma conversa é produção de discurso que não estava pronto, mas se desenvolve naquele momento e em um contexto específico. O professor de Língua Portuguesa precisa compreender que ensinar língua como uma atividade de linguagem é proporcionar que as atividades desenvolvidas em sala de aula partem da prática dos sujeitos que são falantes da língua, passam pelos pressupostos e objetivos teóricos que as norteiam e proporcionam ao aluno a oportunidade de interação verbal.

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 2000, p. 123).

Por meio de enunciações, a língua é desenvolvida e realizada, ou seja, ocorre por meio de encontros entre sujeitos que interagem por meio da língua. Para discutirmos com mais propriedade as questões relativas ao texto na sala de aula, primeiramente, faz-se necessário compreender as concepções de linguagem.

Há três principais concepções de linguagem e que são descritas por Geraldi (1984), as quais são retomadas pelo autor em 2003 e constantemente mencionadas nas publicações sobre o ensino de Língua Portuguesa. Diante delas, o professor pode se posicionar metodologicamente para iluminar sua produção pedagógica e o trabalho em sala de aula.

- a) a linguagem é a expressão do pensamento: esta concepção ilumina, basicamente, os estudos tradicionais. Se concebemos a linguagem como tal, somos levados a afirmações – correntes – de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam;
- b) a linguagem é instrumento de comunicação: esta concepção está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor uma certa mensagem. Em livros didáticos, esta é a concepção confessada nas instruções ao professor, nas introduções, nos títulos, embora em geral seja abandonada nos exercícios gramaticais;
- c) a linguagem é uma forma de inter-ação: mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como **um lugar de interação humana**: através dela o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria praticar a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam antes da fala (GERALDI, 1984, p. 43, grifos nossos).

Ao analisar as três concepções de linguagem citadas acima, percebemos que muitos alunos vivenciaram nas aulas de Língua Portuguesa e nos livros didáticos esses diferentes momentos das concepções de linguagem que são expostos acima. É importante afirmar que atualmente há ampla difusão da concepção de linguagem Interacionista, baseada nos estudos de Bakhtin (2003), adaptados para o ensino por Geraldi (1984), Antunes (2003) e que se confirmam também nos documentos oficiais para a Educação Básica.

Interagir pela linguagem significa realizar uma atividade discursiva: dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução. Isso significa que as escolhas feitas ao produzir um discurso não são aleatórias. Ainda que possam ser inconscientes, mas decorrentes das condições em que o discurso é realizado (BRASIL, 1998a, p. 20-21).

As Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE) de Língua portuguesa reafirmam a opção por uma concepção de Linguagem como uma prática social:

A contextualização na linguagem é um elemento constitutivo da contextualização sócio-histórica e, nestas diretrizes, vem marcada por uma concepção teórica fundamentada em Mikhail Bakhtin. Para ele, o contexto sócio-histórico estrutura o interior do diálogo da corrente da comunicação verbal entre os sujeitos históricos e os objetos do conhecimento (PARANÁ, 2008, p. 31).

O uso efetivo da linguagem acontece vinculado a um contexto histórico e o ensino de Língua Portuguesa deve proporcionar momentos do uso desta língua. A linguagem não é pronta ou estática, mas:

É na tensão do encontro/desencontro do *eu* e do *tu* que ambos se constituem. E nesta atividade, constrói-se a linguagem enquanto mediação sócio-histórica necessária. Por isso, a linguagem é trabalho e produto do trabalho. Enquanto tal, cada expressão carrega a história de sua construção e de seus usos (GERALDI, 2009, p. 91, grifos do autor).

A admissão da linguagem como forma de interação deve encontrar espaço propício na sala de aula para que o encontro entre o texto e o leitor aconteça, de modo que o leitor construa a linguagem e também seja construído por ela. Portanto, o professor pode assumir que as aulas de Língua Portuguesa são momentos de encontro, de produção, de construção e de uso da linguagem. O questionamento que surge para os professores de língua materna é qual o conteúdo que norteará a proposta pedagógica em uma concepção interacionista de linguagem.

As Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa – DCE (PARANÁ, 2008) apresentam o conteúdo estruturante que é conjunto geral de conhecimentos que organizam os conteúdos básicos que serão trabalhados em sala de aula sob uma determinada forma, que irá estruturar o ensino dos conteúdos. De acordo com as Diretrizes Estaduais, a disciplina de Língua Portuguesa assume a concepção de

linguagem como prática que se efetiva nas instâncias sociais e, portanto, o conteúdo estruturante é o **Discurso como prática social**. Por sua vez, este discurso como prática social é entendido da seguinte forma:

Podemos definir discurso como toda atividade **comunicativa entre interlocutores; atividade produtora de sentidos** que se dá na interação entre falantes. O falante/ouvinte, escritor/leitor são seres situados num tempo histórico, num espaço geográfico; pertencem a uma comunidade, a um grupo e por isso carregam crenças, valores culturais, sociais, enfim a ideologia do grupo, da comunidade de que fazem parte. Essas crenças, ideologias são veiculadas, isto é, aparecem nos discursos. É por isso que dizemos que não há discurso neutro, todo discurso produz sentidos que expressam as posições sociais, culturais, ideológicas dos sujeitos da linguagem (BRANDÃO, 2005, p. 02-03, grifos nossos).

O discurso é uma atividade de interação que produz sentidos entre interlocutores o falante/ouvinte ou o leitor/escritor, ou seja, não é uma atividade individual, mas é uma atividade de interação oral, ou escrita, entre os interlocutores. O discurso se materializa linguisticamente por meio de textos. O texto pode ser oral ou escrito e se constrói nos processos de relações interacionais dos sujeitos.

Os sujeitos se situam em um contexto histórico e geográfico, em uma comunidade com um contexto social e cultural e todos esses aspectos contribuem para a produção de sentidos do texto. Portanto, não há um texto neutro, já que expressa o contexto imediato e histórico dos sujeitos e expõe determinadas posições sobre esse contexto e sobre os próprios sujeitos.

As Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa – DCE (PARANÁ, 2008) destacam que o estudar a língua materna na perspectiva do discurso é assumir a língua na forma de enunciados, (BAKHTIN, 2003), que significa ato de transmitir pensamentos, enunciar, exprimir em palavras orais/escritas, como um acontecimento social concreto e único. Assim, o enunciado se materializa no aqui e no agora entre sujeitos que estão inseridos em um contexto e se expressam em condições e em finalidades específicas. Dessa forma, o discurso se materializa em *tipos relativamente estáveis* que são denominados gêneros textuais.

As aulas de Língua Portuguesa, por meio dos professores e suas práticas pedagógicas, assumem um novo modo de conceber a língua e os conteúdos voltados para práticas de oralidade, leitura, escrita e análise linguística seguem a concepção de linguagem como forma de interação social.

2.2 Conceito de leitura

A leitura deveria ser uma prioridade na sala de aula. O professor, ao se lançar no trabalho com a leitura, tem a responsabilidade de buscar os objetivos para desenvolvê-la e tornar o aluno leitor de textos com proficiência.

Segundo Houaiss (2008, p. 459), leitura é: “o ato ou hábito de ler; o que se lê; maneira de compreender um texto, uma mensagem, um fato; o ato de decifrar qualquer notação.” Esse conceito destaca vários elementos para o que é a leitura. Aqui, interessa-nos a definição que se refere ao modo de compreender, decifrar (decodificar) uma notação, ler um texto, ou seja a definição aciona o trabalho do leitor para várias ações para que seja produzida a leitura. Já para Eliana Yunes:

Ler é inscrever-se no mundo como signo, entrar na cadeia significante, elaborar continuamente interpretações que dão sentido ao mundo, registrá-las com palavras, gestos, traços. Ler é significar e, ao mesmo tempo, tornar-se significante. A leitura é uma escrita de si mesmo, na relação interativa que dá sentido ao mundo (YUNES, 2009, p. 53).

O ato de ler conduz o aluno ao mundo dos significados e proporciona para esse sujeito a possibilidade de penetrar na cadeia das significações e na produção contínua da interpretação. A leitura vista dessa forma é uma relação interativa entre o leitor, o mundo e o texto para dar sentido ao mundo.

Freire (1989) reflete sobre o ato de ler que se constrói a partir de um processo que envolve a leitura da palavra e a leitura do mundo.

...processo em que me inseri enquanto ia escrevendo este texto que agora leio, processo que envolvia uma **compreensão crítica** do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e **se alonga na inteligência do mundo**. A **leitura do mundo** precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele (FREIRE, 1989, p.09, grifos nossos).

É muito importante destacar que, segundo o autor, primeiramente ocorre a leitura do mundo para depois acontecer a leitura da palavra. Analisando a leitura deste ponto de vista, a palavra não pode apartar-se da leitura do mundo. O leitor está inserido, mergulhado no processo da leitura que envolve palavra e mundo para

produzir compreensão crítica. Nesse sentido, ler, então, é compreender o mundo e também os códigos que dele fazem parte, no caso, os textos.

Na atualidade, faz-se necessário aproximar a noção de leitura e de trabalho intelectual, ou seja, para Orlandi (2008), a leitura é a base do trabalho intelectual em sala de aula, que se desenvolve no percurso de leituras do ser humano durante um longo tempo e não um trabalho imediato, que com poucas horas e com algumas técnicas que resolvam rapidamente o problema da escola em relação à leitura.

Então, ler é atribuir sentidos, refletir sobre o que foi lido, construção de conhecimentos no mundo das significações. Este conceito de leitura como atribuição de sentidos é explicitado por Lajolo (1988).

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de **atribuir-lhe significação**, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista (LAJOLO, 1988, p. 59, grifos nossos)¹.

A autora define que ler é atribuir sentidos ao texto, desta forma o momento da leitura é envolto por outros textos e contextos que o leitor dispõe. No entanto esse conceito de leitura pode ser ampliado e enriquecido em “ler é não só uma atribuição de sentidos, mas também suas ‘traduções’ em uma dada época, em uma dada sociedade, em uma dada situação e em diferentes suportes de leitura.” (COITO, 2009, p. 09, grifos da autora). Assim, um grande desafio para as aulas de leitura é apresentar a época, a sociedade, a situação e o suporte para que a leitura culmine em um trabalho de produção dos sentidos por parte do leitor.

Em contrapartida, o trabalho, em sala de aula, com a leitura é complexo e demanda trabalho do professor e do aluno leitor (CAVALCANTI, 2013). Por sua vez, a noção de leitura como trabalho intelectual se destaca com ideia de que a leitura pressupõe a interpretação e a compreensão, elementos que compõe o trabalho de leitura. São pontos de relevância para o ensino da leitura, de acordo com Orlandi:

- a) O de se pensar a produção da leitura e, logo, a possibilidade de encará-la como possível de ser trabalhada (se não ensinada);

¹ Vale lembrar que a profa. Marisa Lajolo possui como foco maior de suas publicações a leitura do texto literário, ou o ensino da literatura. Mesmo assim, consideramos que o que a autora aponta como pressupostos para a leitura dizem respeito ao que estamos propondo aqui como leitura estudo de texto.

- b) O de que a leitura, tanto quanto a escrita, faz parte do processo de instauração do(s) sentido(s);
- c) O de que o sujeito-leitor tem suas especificidades e sua história;
- d) O de que tanto o sujeito quanto os sentidos são determinados histórica e ideologicamente;
- e) O fato de que há múltiplos e variados modos de leitura;
- f) Finalmente, e de forma particular, a noção de que a nossa vida intelectual está intimamente relacionada aos modos e efeitos de leitura de cada época e segmento social (ORLANDI, 2008, p. 08).

Pelo exposto acima, a leitura é trabalho e demanda esforço intelectual. Desta forma, a leitura pode ser objeto de ensino e este objeto é complexo, uma vez que há relação com a escrita, com a história do leitor, a determinação dos sentidos vinculada a um determinado momento histórico ou a uma ideologia.

Então, um aspecto que merece destaque a respeito do trabalho com a leitura se refere ao fato de que para cada texto há uma história de leituras, assim como cada leitor possui uma história de leituras e uma experiência elaborada a partir dos textos que já leu. Portanto, não podemos conceber a produção da leitura descontextualizada dessas histórias, mas sim, uma prática de leitura que leve em conta as relações com o saber particular, das instituições, da sociedade, do contexto cultural e com as diversas formas de linguagem. Assim, a leitura como trabalho intelectual responde à necessidade real de produzir alunos leitores. Por conseguinte, uma forma de leitura que “permita ao aluno trabalhar sua própria história de leituras, assim como a história das leituras dos textos e a história da sua relação com a escola e com o conhecimento legítimo” (ORLANDI, 2008, p. 37).

Por conseguinte, há leituras previstas para um texto, porém, essa previsão não é absoluta, porque sempre são possíveis novas leituras para o mesmo texto. O mesmo leitor em um momento histórico diferente, ou também leitores diferentes, realiza novas leituras, desta forma o leitor atribui sentidos em consonância com sua história de leitura e as relações com outros textos (intertextualidade). Assim, o desafio do professor com seus alunos é a tentativa de produzir novas leituras com sentidos, dessa forma, o aluno se tornará autor de sua leitura. Os diálogos sobre os textos lidos, os levantamentos de impressões sobre o que está exposto no texto são importantes para que os alunos percebam diferentes compreensões de um texto e também para que o professor tenha acesso à forma como os alunos estão construindo os sentidos para o texto lido. Não se trata, então, de admitirmos que o texto possui apenas sentidos indeterminados (somente o autor poderá localizá-los) ou sentidos totalmente

determinados. Trata-se de admitirmos que o texto é aberto à produção de sentidos, cujas pistas para sua construção estão no próprio texto. Geraldi (2003), em relação à produção de sentidos, nega o mito de univocidade absoluta e o mito da indeterminação absoluta. O autor ressalta que a atividade de leitura é a de produção de sentidos baseada no texto e que cabe à escola construir ou propiciar que os alunos construam caminhadas interpretativas cada vez mais complexas. Estas caminhadas pressupõem trabalho e tem importante relação com o contexto social – do texto, do autor e do leitor. Desta forma,

O contexto sócio-histórico também se refere à relação que um texto tem com outros que poderiam ter sido produzidos naquelas condições e não o foram, porque a leitura estabelece uma interação que se realiza por meio de pressupostos, de subentendidos, de intertextualidade (esta que para a análise do discurso é tida como relação de sentidos) e do interdiscurso. A incompletude do texto deriva da relação com situação e com os interlocutores, já que o texto é o lugar dos sentidos (COITO, 2009, p. 06)².

Para a autora, a leitura instala a relação com a intertextualidade que é a relação com outros textos. Nesse conceito, o texto é visto como o lugar dos sentidos que acontece na relação com os interlocutores com a presença dos textos anteriores, cuja recuperação dependerá da atuação do leitor. Nessa perspectiva, segundo Cavalcanti (2013, p. 215), “no que diz respeito à leitura, o texto é o lugar onde se encontram o sujeito autor e o sujeito leitor, lugar onde os sentidos são produzidos.” Assim, autor e leitor se constituem sujeitos nesse encontro, o autor porque expressa pelo texto seu conhecimento, sua leitura e posição; por outro lado, o leitor se apresenta como sujeito ao se posicionar diante do texto como leitor crítico e atribui significados para o texto que não estão prontos, mas são construídos pelo sujeito leitor.

Em outras palavras, a leitura não se realiza no plano do texto, há a necessidade de mobilização do conhecimento por parte do leitor (no caso, o aluno) e tal trabalho necessita estímulo do professor.

O ato de leitura não corresponde unicamente ao entendimento do mundo do texto, seja ele escrito ou não. A leitura carece da **mobilização do universo de conhecimento do outro** – do leitor – para atualizar o universo do texto e fazer sentido na vida, que é o lugar

² A profa. Roselene de Fatima Coito aborda as questões de leitura com uma forte relação com a Análise do Discurso de Linha Francesa. No entanto, mesmo não seguindo esta perspectiva teórica no trabalho, a citação da professora mostrou-se pertinente.

onde o texto realmente está. Aprender a ler é familiarizar-se com diferentes textos produzidos em diferentes esferas sociais (jornalística, artística, judiciária, científica, didático-pedagógica, cotidiana, midiática, literária, publicitária, entre outras) para desenvolver uma **atitude crítica**, quer dizer, de discernimento, que leve a pessoa a perceber as vozes presentes nos textos e perceber-se **capaz de tomar a palavra diante deles** (YUNES, 2009, p. 09, grifos nossos)

Um aspecto relevante sobre a leitura, para a autora, é que textos de esferas sociais diferentes podem contribuir para formar um leitor crítico e capaz de relacionar significados do texto ao mundo e vice-versa. Um leitor com atitude crítica diante do texto é capaz de se posicionar diante da palavra do outro.

O sujeito leitor, de acordo com Orlandi (2008), produz a leitura quando, diante do texto, primeiramente aciona sua história de leituras e a relaciona com o texto, porém, a resistência e a espessura do texto podem interferir na produção de sentidos. A resistência do texto consiste, por vezes, na falta de pré-requisitos do leitor compreendê-lo. Para o aluno leitor, pode faltar leitura de mundo, vocabulário, haver dificuldade de decodificação ou dificuldade de interpretação. Desta forma, faz-se necessário acionar elementos pertencentes à historicidade do texto, por meio de outras leituras ou explicações do professor do aspecto que impede o desenvolvimento da leitura, para que a produção de sentidos se complete.

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 (BRASIL, 1998a, p. 69-70)

Como exposto por Orlandi (2008), leitura é trabalho e, em conformidade com os documentos oficiais, a leitura é trabalho e processo ativo do leitor. Esse trabalho com a leitura busca acionar conhecimentos sobre o autor, a linguagem, o conhecimento de mundo, a seleção, a antecipação e esclarecimentos para compreender. O documento oficial também destaca que a leitura é processo realizado a partir de “objetivos”, ou seja, os trabalhos com a leitura, em sala de aula, precisam ser vinculados a objetivos claros. Para Antunes (2009), é fundamental que cada

atividade de leitura tenha um propósito em sala de aula. Há também a necessidade de que a leitura seja trabalhada pelo professor em seus diversos pontos. “... possibilitar que o aluno experimente a leitura nas suas diferentes dimensões – ler para escrever, informar-se, comunicar sentimentos, ideias, conhecer ou simplesmente por prazer” (BARBOSA, 2013, p.258-259). Assim, o professor pode determinar antecipadamente de que forma os alunos se colocaram diante do texto, determinando a postura e as motivações do sujeito leitor para o trabalho de leitura e vendo quais são os propósitos da atividade de leitura para aquele momento.

Nesse contexto, Geraldi (1984, 2003), retomado por Riolfi et al. (2010) discorrem a respeito de quatro formas ou modos para a leitura. Baseado nesses autores, seguem os quatro modos/objetivos para trabalhar a leitura em sala de aula.

a) Modo de leitura – busca de informações

O aluno vai ao texto para extrair uma resposta para determinada pergunta que pode ser de aspecto superficial ou profundo. Esse trabalho é feito para confirmar ou aprofundar uma posição que é defendida no texto ou apenas extrair as informações. Portanto, o desejo de saber mais sobre algo conduz a busca de informações.

Esse tipo de relação com o texto compreende, geralmente, a formulação de um roteiro (questões previamente estabelecidas pelo aluno ou pelo professor). A busca de informações pode ocorrer com textos da esfera jornalística, científica ou literária para extrair o ambiente da época, o local, personagens, teses, acontecimentos ou informações, ou apenas para buscar determinada informação.

b) Modo de leitura – pretexto

O termo “pretexto” indica que, na maioria das vezes, há um pretexto para a leitura de textos. O texto que lemos pode ser um pretexto para uma dramatização, uma pintura ou uma produção textual. Por exemplo, faz-se a leitura de um texto e a partir dele se monta uma peça teatral, ou seja, o texto foi pretexto para a peça. Pode-se usar o texto e a sua leitura para ensinar algum mecanismo linguístico em funcionamento, por exemplo: ler uma piada para ver como ela está organizada em relação aos sinais de pontuação e ao uso do discurso direto. Neste caso, além de entender o “conteúdo” da piada, o leitor observará determinados usos no texto. Nas

várias leituras sobre o ensino de literatura, embora não seja este o foco deste trabalho, há um encaminhamento comum: não se deve usar, em sala de aula, o texto literário como pretexto para ensinar questões de linguagem (gramática). Como uso linguístico diferenciado, o texto literário deve ser lido para ser compreendido em suas especificidades da linguagem e dos temas sobre os quais se debruça a literatura.

c) Modo e leitura – fruição

O leitor vai ao texto sem nenhuma pretensão de usá-lo em uma atividade. A leitura fruição é gratuita, por prazer, o ler por ler. O termo gratuito não quer dizer que a leitura fruição não produz resultados, mas que não há interesse em controlar ou medir os resultados. Na sociedade, muitas pessoas (cidadãos) leem textos literários por ler. Jornal ou a revista se lê para ficar informado (a informação pela informação). A gratuidade está no fato de que a informação poderá ser usada ou não; está na desobrigação de seu uso.

O professor precisa recuperar ou desenvolver esse prazer da leitura para incentivá-la junto a seus alunos. Uma das formas de incentivo e ampliação da leitura em sala de aula é o professor ter caixas ou envelopes com certa quantidade de textos. Cada caixa ou envelope pode conter um gênero diferente. Assim, livros literários, notícias de jornal, reportagens, poemas, histórias em quadrinhos, carta do leitor e outros. Desta forma, a leitura fruição se torna uma realidade nas aulas de Língua Portuguesa.

d) Modo de leitura – estudo do texto

A leitura estudo do texto é o modo de trabalho com a leitura da proposta didática dessa pesquisa. A produção de sentidos por meio da leitura estudo do texto é uma necessidade nas aulas de Língua Portuguesa. Por isso, nessa leitura, o sujeito leitor se debruça sobre o texto para retirar dele tudo que for detectado no nível inteligível, interpretável e compreensível, ou seja, ler para entender os sentidos do texto e também conseguir relacionar o que foi lido com a produção do texto do autor e com a vivência do aluno leitor. É possível, neste modo de leitura, confrontar a palavra do autor e sua historicidade com a palavra do leitor e sua história de leituras (confronto de palavras).

Com a palavra do autor, sozinha, não produz sentido, minha escuta exige-me uma atitude produtiva. Que razões podem levar a um estudo do texto? Novamente, aqui, *o querer saber mais é imprescindível* (GERALDI, 2003, p. 172, grifos do autor).

O sujeito leitor no estudo do texto faz a desconstrução do texto para, em seguida, reconstruí-lo e acrescentá-lo em sua história de leituras.

Estes quatro modos de leitura dizem respeito aos objetivos da leitura em sala de aula, ou seja, lê-se, em sala de aula, por diversas razões, conforme objetivos determinados. Podemos afirmar, então, que se juntarmos os quatro objetivos para leitura em sala de aula, nas diferentes disciplinas escolares, temos muitas atividades de leitura. No entanto, elas não são direcionadas ao ensino da leitura em si, como, por exemplo, um texto da disciplina de História, cujo foco seja buscar determinadas informações e não estudar o texto; para solucionar um problema Matemática, o aluno lê também para retirar informações e para realizar os cálculos solicitados. O objetivo, nestes exemplos, não é o de se debruçar sobre o texto e lê-lo mais detalhadamente, percebendo como se estrutura, seu vocabulário, quais posições estão sendo defendidas, mas, apenas, buscar as informações relevantes para resolver as atividades que se referem ao texto.

Para abordar a leitura estudo de texto e produzir a proposta didática, os conceitos são fundamentados nos níveis de leitura de Orlandi (2008). Optamos por esta autora (embora ela tenha como foco estudos relacionados à Análise do Discurso de linha francesa e que não estamos seguindo neste trabalho) pelo fato de que ela expõe a necessidade e a pertinência de se trabalhar com os níveis de leitura para que o texto seja lido com proficiência. Os níveis de leitura, por serem organizados em forma progressiva do nível mais simples (entendimento superficial do texto) para o nível mais complexo (relação do texto com as ideologias do mundo), podem ser instrumentos pertinentes para a leitura estudo de texto em sala de aula.

2. 3 Níveis de leitura

O sujeito leitor pode estabelecer contato com o texto por meio de três relações que são pontuadas pela autora. Estes conceitos nortearam a produção da proposta

didática e, de modo especial, as questões de cada estudo do texto que propusemos. “Todas essas considerações nos encaminham para uma distinção fundamental. A que existe entre o inteligível, o interpretável e o compreensível” (ORLANDI, 2008, p. 115).

Ao preparar a proposta didática, foi de suma importância compreender e destacar cada uma dessas formas de relação entre o leitor e a significação que não é direta, pois, nessa relação, são acrescentadas mediações, determinações e a historicidade do leitor e do texto. A leitura é, pois, produção e trabalho intelectual:

No seu trato usual com a linguagem, o sujeito apreende o inteligível, e se constitui em intérprete. A compreensão, no entanto, supõe uma relação com a cultura, com a história, com o social e com a linguagem, que é atravessada pela reflexão e pela crítica (ORLANDI, 2008, p. 117)

Portanto, a leitura é um processo que se realiza por meio da apreensão do inteligível, da constituição do interpretável e da relação entre a história de leituras do leitor e do autor que produz os sentidos e a compreensão.

2.3.1 Nível inteligível

O primeiro nível de leitura destacado por Orlandi (2008, p. 116) é aquele “a que se atribui sentido atomizadamente (codificação)”. Este nível contempla o relacionamento entre o leitor e o plano do texto através da codificação dos símbolos escritos. A codificação do texto pode se realizar completamente na primeira leitura, porém, se houver dificuldade de pronúncia ou de definições de palavras, poderá ser feita uma segunda leitura. Barbosa (2013, p. 250) apresenta uma possibilidade de atividade com o dicionário: “Obviamente, para qualquer atividade de leitura, é importante ensinar o aluno ir ao dicionário para buscar definições para as palavras que não conhece.” Portanto, o aluno busca a definição de determinada palavra contextualizada e relacionada com o texto.

Em Leffa (2012), apreendemos que nesse nível ocorre a tradução do código ou a transposição do código escrito por meio do sistema gráfico da língua portuguesa. Ou seja, esse nível comprova se o aluno já domina totalmente o código escrito que é formado por partes que se unem e formam o todo que é o texto formado pelo verbal e

não verbal. As questões de codificação são referentes ao vocabulário também e, na sala de aula, podem ser trabalhadas por meio da utilização de cores para destacar partes no texto, como, por exemplo, autor, datas, características físicas de personagens, datas, atribuições de falas e nomes de lugares. Em geral, os alunos não apresentam grandes problemas para este nível de leitura.

2.3.2 Nível interpretável

O segundo nível é a interpretação. Apresentado pela autora (2008, p. 116) como “o interpretável: a que se atribui sentido levando em conta o contexto linguístico (coesão)”. Este nível destaca o plano do texto e atribui significado no que está escrito e que pode ser repetido pelo leitor. Ou seja, o aluno que interpreta apenas reproduz o que foi produzido no texto, sendo um reprodutor de significado ou uma leitura prevista do que está escrito.

Leffa (2012) reflete acerca dos termos utilizados para o ensino da leitura, pois, muitas vezes, sobre a palavra “interpretar”, cujo sentido é abstrato a grande parte dos professores, são propostas atividades de estudo de texto que se configuram na união entre codificar, interpretar e compreender e, dessa forma, todas as atividades são de interpretação ou compreensão, como se as palavras tivessem o mesmo significado. Em outros casos, é o autor do livro didático quem determina o que é codificar, interpretar e compreender nas atividades propostas no material empregado em sala de aula e o professor, nesse caso, reproduz o conteúdo sem questionar ou investigar o que está sendo compreendido em cada um dos níveis de leitura.

Etimologicamente a palavra “interpretar” vem do latim “*interpes*”, que se referia à pessoa que examinava as entranhas de um animal para prever o futuro. Do ponto de vista da leitura, há um pressuposto interessante aqui: o significado daquilo que é lido não está na cabeça do *interpretes*, do adivinho, mas contido no objeto. O *interpretes* não pode atribuir um significado, não pode tirar algo de dentro de si para depositar no objeto; pode apenas extrair o significado que já está dentro do animal (LEFFA, 2012, p. 260, grifos do autor).

O leitor, ao interpretar o texto, não cria e não inventa respostas de sua história de leituras, buscando argumentos, formulando hipóteses ou teses para desconstruir o

texto e reconstruí-lo com seu posicionamento, ou seja, nesse nível de leitura, o leitor absorve do texto e o reproduz tal qual se encontra no texto. Esse nível é importante para conhecer, abstrair ou extrair do texto as informações e o conteúdo. O intérprete busca o significado no próprio texto sendo, neste momento, uma leitura passiva e que possibilitará a tomada de posição em outro momento. Trata-se de “conhecer” o texto e o que nele está exposto, para depois posicionar-se sobre o que foi conhecido.

Assim, a função do leitor intérprete:

...enquanto intérprete, o leitor apenas reproduz o que já está lá produzido. De certa forma podemos dizer que ele não lê, é “lido”, uma vez que apenas “reflete” sua posição de leitor na leitura que produz (ORLANDI, 2008, p. 117).

Portanto, o intérprete penetra no texto desmontando-o e depois recompondo-o em cada elemento (linguístico) para perceber como o texto foi construído. Desta forma, encaminhamos o aluno para esse nível de leitura para que ele absorva o plano linguístico com questões abertas ou fechadas.

...os mecanismos da coesão dão conta da estruturação da sequência superficial do texto (seja por recursos conectivos ou referenciais); não são simplesmente princípios sintáticos e sim uma espécie de semântica da sintaxe textual, onde se analisa como as pessoas usam os padrões formais para transmitir conhecimentos e produzir sentidos com recursos linguísticos (MARCUSCHI, 2008, p. 118).

A interpretação do texto atinge dois pontos apresentados por Barbosa (2013), que podem ser resumidos como:

- a) Ao interpretar o aluno conta somente com o contexto físico do autor (o texto) e do leitor que lê. Nesse caso, o contexto é o mero espaço físico e não há espaço para a historicidade.
- b) O segundo ponto é o reconhecimento da estrutura do texto. A localização de pronomes e conectivos, por exemplo, podem ser importante para interpretar esses elementos que constroem o texto (dentro do texto).

Portanto, esses elementos presentes no texto constituem parte da interpretação em questões como algumas daquelas utilizadas na proposta didática: No filme, qual o significado para “perder o trampo”? A palavra “dele” refere-se a quem? Também foram acrescentadas questões com fragmentos do texto para elaborar o

significado no texto, quadro no texto reportagem para completar quem falou e o que disse, se é contra ou a favor das cotas, por exemplo.

As questões ou os exercícios que objetivam localizar ou verificar informações são considerados, em grande parte das vezes, como os mais fáceis pelos alunos. Trata-se das questões que “têm a resposta no texto”, na forma de falar dos alunos, ou seja, são questões cujas respostas podem ser facilmente localizadas na superfície textual.

2.3.3 Nível compreensível

O terceiro nível é o da compreensão sendo que “o compreensível: é a atribuição de sentidos considerando o processo de significação no contexto de situação, colocando-se em relação enunciado... enunciação” (ORLANDI, 2008, p. 116). O contexto de situação se realiza por meio do contexto histórico e o contexto imediato em que o leitor está inserido e no contexto histórico do autor que produziu o texto.

O contexto de situação imediato e histórico contribui para a compreensão do texto pelo leitor que se posiciona no aqui e no agora em que lê o texto. Desta forma, cada leitura é uma nova leitura e, ao mesmo texto, pode apresentar novas leituras, pois “não há compreensão sem historicidade” (ORLANDI, 2008, p. 118). O professor contribui de forma concreta ao trazer para a sala de aula esse contexto de situação nos encaminhamentos das atividades de estudo do texto. Em que contexto histórico o autor disse e em que contexto imediato o leitor se encontra são elementos importantes para a leitura, porque a história de leitura do aluno também faz parte da interação com os textos, produzindo, nesse sentido, significação e contribuindo para a compreensão.

Os termos “contexto de situação imediato e histórico” citados por Orlandi (2008), são explicitados da seguinte forma por Barbosa (2013):

O **contexto** envolve o espaço físico **imediato, o lugar em que o produtor do texto ou leitor está**. O aluno que lê um texto sobre violência no seu bairro o faz como sujeito pertencente a esse espaço, que conhece aquilo que no texto está descrito, o jornal que produziu a matéria, as pessoas envolvidas no acontecimento. Esse contexto imediato é constitutivo da leitura.

Porém, existe também o **contexto amplo**. Esse traz para a leitura elementos que têm íntima **relação com a forma como nossa sociedade, as instituições, dentre elas a escola, organiza as relações de poder e principalmente, como define as posições dos sujeitos nos espaços sociais**. Um aluno que, ao ler um acontecimento violento no seu bairro, dá razão ao modo como a polícia prendeu, agrediu os moradores não está fazendo uma interpretação individualizada. Ao contrário está mobilizando uma memória discursiva e ideológica construída na relação com esses espaços mais amplos (BARBOSA, 2013, p. 247-248, grifos nossos).

A compreensão de um texto proporciona ao aluno a possibilidade de produzir sentidos cumprindo sua função social como sujeito que se posiciona, critica e analisa as situações, os fatos da vida e os gêneros orais ou escritos que se apresentam no cotidiano. O aluno se posiciona criticamente e socialmente de modo a se constituir como um sujeito leitor.

Esse nível compreende a junção da história de leituras, o conhecimento de mundo e os contextos imediato e histórico social nos quais o texto e o leitor estão inseridos. Compreendemos que, no 6º ano do Ensino Fundamental, esse trabalho de apresentar o contexto faz parte do trabalho do professor que, ao selecionar o texto, também pesquisa todo o contexto de produção e leva-o para a sala de aula. A partir do conhecimento proporcionado pelo professor e de seu conhecimento de mundo, o aluno leitor critica posições contrárias no texto, relacionando, com sua situação social, o que está sendo exposto no texto.

Esse nível de leitura crítica faz com que o aluno passe a ver o texto vinculado à situação que o gerou com a situação vivenciada pelo aluno para uma confrontação. O leitor compreende o texto quando estabelece sentido, além do que está na superfície do texto, porque relaciona o escrito (verbal), os sons e as imagens (não verbal) com o contexto histórico construindo sentidos que tornam esse leitor crítico, comprometido com a sociedade e com a realidade dos outros.

Para que essa compreensão aconteça, o professor faz a mediação trazendo os contextos sociais, mostrando de que lugar o autor escreve, quem é o autor, quem era o leitor ideal (aquele imaginado pelo autor ao escrever), as diferenças temporais entre o texto e o mundo do leitor, com qual objetivo o texto foi produzido e o contexto histórico, por exemplo.

Portanto, é papel do professor de apresentar aos alunos todo esse contexto de forma oral, ou escrita, em sala de aula, em pesquisa na internet, com a data de

publicação, quem é o autor do texto, detalhes no contexto imediato e histórico que contribuam para a compreensão textual.

Em nossa intervenção pedagógica, observamos que as principais dificuldades encontradas em sala de aula no trabalho com este nível de leitura foram: a falta de hábito dos alunos de ler e reler os textos para relacioná-los com outras leituras, de buscar em seu conhecimento de mundo informações que ajudassem na compreensão, de assumir o papel de sujeito que posiciona a favor ou contrariamente a determinada posição, a dificuldade de contextualizar as respostas confrontando com a posição do autor. Mesmo apresentando antecipadamente o contexto de produção do texto, o autor, ou entrevista com o autor, por meio de pesquisa no site de busca, as informações não foram valorizadas suficientemente pelos alunos enquanto determinantes da existência do próprio texto. No momento da compreensão textual, a dificuldade de retornar na pesquisa para elaborar a resposta ocorreu com muitos alunos, ficando evidente a necessidade de que esse tipo de atividade no nível de compreensão é uma constante com os alunos.

Em relação ao trabalho em sala de aula, outro aspecto que dificulta a compreensão é que os alunos estão muito habituados a leituras de contos e de textos de tipologia narrativa. Comprovamos isso ao analisarmos o livro didático *Português - 6º ano*, Projeto Teláris Borgato; Bertin; Marchezi (2012).³ O livro concentra 5 capítulos para textos da tipologia narrativa (contos e causos em prosa e verso, conto popular e conto e realidade) deixando para os últimos capítulos uma reportagem, uma crônica e uma propaganda e o estudo desses textos visam a produção textual e não a compreensão do texto. Neste sentido, os textos de cunho argumentativo, além de estarem alocados em unidades finais do livro didático, estão postos como pretextos para produções textuais e não para que o texto seja estudado em seus detalhes e compreendido de forma mais intensa. Como são gêneros colocados ao final do livro didático, caso o professor siga este material obedecendo a ordem de sequência das unidades durante o período letivo, dificilmente terminará os últimos capítulos do livro.

Desta forma, o aluno acaba por estudar no sexto ano, seguindo o livro didático utilizado no município de Altônia, a tipologia narrativa. Esta talvez seja uma questão muito interessante que pode balizar as discussões sobre a leitura em sala de aula: nas séries iniciais do Nível Fundamental, há ênfase em gêneros textuais estruturados

³ Uma análise deste livro em relação às propostas de leitura pode ser encontrada em Bottega, Almeida e Grassi (2014).

em narrativas (histórias familiares, fábulas, contos de fadas). Se, no 6º ano, momento em que o aluno altera o nível de ensino, há pouca (ou não há) inclusão de gêneros de tipologias argumentativas, o estudo do texto e, conseqüentemente a proficiência dos alunos para a leitura destes gêneros, ficará seriamente prejudicada. Talvez tais elementos possam explicar as dificuldades dos alunos dos anos finais do Nível Fundamental em realizar levantamento de ideias dos textos, expor ou categorizar os argumentos presentes no texto e, muito menos, posicionar-se sobre estes argumentos.

2.4 Papel do professor na produção da leitura

Uma questão muito importante que Orlandi (2008) aponta é sobre a imagem de aluno leitor que a escola produz, muitas vezes, preocupando-se em mensurar em notas de 0 a 10 na produção da leitura dos alunos. Porém, é necessário admitir que, em se tratando de leitura, que o aluno não está no ponto zero e nem o professor está no ponto 10. Ou seja, aluno e professor têm outras leituras fora do contexto escolar e também a leitura de outras linguagens (música, imagens, pinturas, cinema, da computação) que precisam ser consideradas no contexto escolar e funcionar como elementos enriquecedores do trabalho a ser realizado pelo professor, com destaque para as questões de letramento, uma vez que “Um dos papéis importantes da escola no mundo contemporâneo é o de estabelecer relação, a permeabilidade entre as culturas e letramentos locais/globais dos alunos e a cultura valorizada que nela circula ou pode vir a circular” (ROJO, 2009, p. 10).

Assim, o encontro entre os sujeitos (leitor autor) acontece de forma produtiva e não apenas o ato de ler ou de decodificar o código escrito. Desta forma, a leitura se configura como um trabalho ou atividade de um sujeito consciente que está situado em um contexto social.

Percebemos a preeminente necessidade de a escola mudar o foco atual: deixar de considerar o ato de ler como atividade mecânica e de responsabilidade individual, para assumir a leitura como uma atividade em que alunos e professores sejam sujeitos ativos e colaborativos (MOURA, MARTINS, 2012, p. 89).

A produção da leitura, em sala de aula, acontece com os mais variados textos por meio da colaboração entre aluno e professor. Porém, alguns cuidados o professor precisa ter para que a leitura não seja somente a prevista para o texto. Orlandi (2008) reconhece que há leituras previstas para o texto, mas elas tornam o texto fechado, petrificado e estático. Na verdade, as leituras previstas fazem parte das condições de produção da leitura, mas não são determinantes da leitura. Geraldi (2003) expõe que o processo de construção de sentidos de um texto é trabalho ancorado em um tripé: leitor-autor-texto. Não se trata de recuperar um sentido apenas, aquele previsto pelo autor, e nem de impor ao texto qualquer sentido exposto pelo leitor. Trata-se de, partir do texto, construir pistas que foram deixadas na superfície textual pelo autor com base nas informações do leitor em interpretar estas pistas. O autor usa, para efeitos didáticos, a noção de que na sala de aula, devemos promover com os alunos caminhadas interpretativas, baseados nos elementos presentes no texto.

Assim, o professor pode colaborar para que a produção de leitura produza sentidos. Orlandi (2008), Antunes (2009) e Riolfi et al. (2010) apresentam algumas contribuições para o trabalho do professor. Modificar as condições de produção de leituras do aluno;

- a) Dar oportunidade para que o aluno construa sua história de leitura e estabeleça relações intertextuais;
- b) Resgatar a história dos sentidos do texto;
- c) Desafiar a compreensibilidade do aluno;
- d) Não perder de vista que a história de leituras do professor é diferente da história do aluno;
- e) Apresentar autores e os livros;
- f) Deixar o rastro de sua experiência de leitor;
- g) Selecionar materiais de leitura – acervo de textos informativos, poemas, tiras, cartuns, histórias em quadrinhos e de textos consagrados pela cultura (autores, épocas e textos mais expressivos);
- h) Respeitar e considerar o momento do aluno leitor;
- i) Criar um microcosmo de material impresso para a leitura na sala de aula.

A leitura é uma atividade de produção de sentidos. Por isso, o professor tem o papel de assumir o papel de mediador dessa produção, que faz com que os alunos possam ler pelos diferentes motivos já relacionados. Outro aspecto importante a respeito do professor como mediador de leitura é que ele precisa ser um leitor. “Ser

mediador de leituras na escola é ser leitor, e como leitor, ser capaz de enriquecer o contato do leitor iniciante pela oferta de outros textos com os quais cotejar o que se leu e como se leu o que se leu” (GERALDI, 2013, p. 46).

A mediação do professor para Freitas (2012) é uma ação de apoio ao aluno leitor. Para mediar a produção da leitura, faz-se necessário transformar o aluno em um leitor ativo que leia com segurança, codifique com clareza, tenha leitura fluente, interprete o texto, seja capaz de ler o contexto imediato e histórico e compreenda o texto.

O professor possui um importante papel como mediador de leitura para estudo de texto em cada um dos níveis de leitura propostos. Apresentaremos alguns elementos que direcionam como seria, na prática de sala de aula, a interferência do professor nos diferentes níveis de leitura.

a) Professor mediador de leitura no nível inteligível

O nível de leitura de decodificação requer a mediação do professor primeiramente no ato de ler o texto. O professor pode orientar para a leitura silenciosa. Depois que os alunos terminam de ler silenciosamente o texto, acontece a leitura em voz alta (compartilhada em duplas, cada aluno lê um trecho do texto ou o professor lê em voz alta). No momento da leitura em voz alta, a mediação do professor decorre na orientação da pronúncia correta das palavras (dicção), entonação, postura, ou seja, atenção aos aspectos mais técnicos da leitura e que são importantes, principalmente, nas atividades de leitura com estudantes de 10-11 anos. Nestes aspectos, porém, o professor deve tomar cuidado para não humilhar ou constranger os alunos que ainda não dominam os mecanismos de leitura.

O professor pode anotar as palavras com maior número de incidência de erro e ele lê novamente para os alunos. Outro modo de sanar as dificuldades de decodificação na leitura é no momento em que o professor lê o texto e faz pausas para explicar alguns termos ou palavras desconhecidas dentro do contexto do texto. Também nessa leitura em voz alta o professor aproveita para aplicar a entonação de voz de acordo com a pontuação do texto.

Para esse nível de leitura, o professor mediador propõe questões escritas ou orais de acordo com o nível da turma relacionadas à situação de produção do texto. As questões podem ser com relação ao: nome do autor; data de publicação do texto;

personagens; veículo de comunicação; quadros para preencher com os dados do texto ou dos personagens; atividades para grifar partes do texto. Nestas questões do nível inteligível, o professor mediador aponta os dados no texto, reformula a questão para que decodifiquem; auxilia na decodificação de palavras do texto a partir do contexto para atribuir significado.

b) Professor mediador de leitura no nível interpretável

O nível de leitura interpretável contribui para o aprofundamento do plano textual. O professor mediador tem a função de retornar ao texto com os alunos, observando o que lá está exposto. O professor auxilia os alunos a atribuírem sentido de acordo com o texto. Portanto, na interpretação, a resposta para as questões não é o que o professor pensa e nem o que o aluno pensa, e sim o que o texto defende, a tese do texto e as posições que podem ser localizadas no texto.

O nível da interpretação é um desafio para o professor que precisa conduzir os alunos ao texto. Localizar as partes do texto e o que nelas está dito é importante neste nível de leitura: no parágrafo, na linha, a localização de pronomes, de falas, de conceitos e o seu significado no plano textual.

c) Professor mediador de leitura no nível compreensível

A leitura no nível compreensível exige do professor vários aspectos de mediação. O primeiro aspecto se refere ao contexto imediato do produtor do texto e do leitor do texto (apresentar aos alunos ou pesquisar com os alunos o contexto imediato do produtor do texto e o contexto em que vive o leitor, qual a realidade dos alunos). O segundo aspecto é o contexto amplo (relações de poder com a sociedade e com as instituições) que envolvem o autor e o leitor e as visões de mundo/defesas presentes no texto. Após conhecer esses aspectos mais sociais, o leitor tem condições de iniciar a compreensão do texto. O professor, com esses aspectos, ajuda o aluno ser um leitor ativo, inserindo-o na cultura de letramento e ensinando para que ele seja capaz de realizar o levantamento de ideias no texto e de relacioná-las com a sua presença na história. A mediação do professor também contribui para que o aluno busque, em leituras anteriores, significados para a leitura que realiza.

A leitura da linguagem não verbal (como, por exemplo, dos gêneros cartum, tira e história em quadrinhos) também são aspectos importantes e podem contribuir para a compreensão, porque as imagens se relacionam com a linguagem verbal para a construção dos sentidos e é importante a interferência do professor.

O professor mediador orienta os alunos para perceberem os sentidos produzidos na leitura do texto. Depois, os alunos confrontam os sentidos com suas realidades sociais para identificarem o que pode ser modificado. Portanto, esse nível de leitura refere-se à produção dos sentidos entre o contexto de situação do texto com o contexto de situação que o aluno vivencia, isso pode produzir pequenas mudanças sociais na comunidade escolar, familiar ou local, tendo em vista que desenvolve uma visão crítica em relação aos textos que são lidos.

CAPÍTULO 3 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DA PROPOSTA DIDÁTICA

O objetivo da pesquisa qualitativa em sala de aula, em especial a etnografia, é o desvelamento do que está dentro da “caixa preta” no dia a dia dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se “invisíveis” para os atores que deles participam. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 49, grifos da autora).

Abrir a “caixa preta” da sala de aula, por meio das teorias estudadas aliada com a nossa prática da sala de aula, é o início de um trabalho novo que queremos redimensionar em nossas futuras turmas, à luz do conhecimento que iniciamos e que perpassará o momento da formação no mestrado. Este capítulo apresenta a proposta didática, sua aplicação e a análise dos resultados.

3.1 Considerações sobre a proposta didática

A proposta didática foi construída a partir dos pressupostos teóricos discutidos no capítulo 2. No entanto, os gêneros textuais estão presentes em cada atividade da proposta, por isso, também apresentamos algumas considerações sobre a noção de gêneros textuais e características dos gêneros tira, entrevista, filme, reportagem, cartum e artigo de opinião.

3.1.1 Noção sobre gêneros textuais

O enunciado é produzido pelo sujeito na oralidade ou na escrita e, de acordo com o campo que o enunciado é utilizado, o sujeito utiliza um determinado gênero textual. Portanto, gêneros, para (BAKHTIN, 2003, p. 262), são “tipos relativamente

estáveis de enunciados”. O autor destaca que os gêneros são formas diferentes que utilizamos na linguagem e o que determina o gênero que o sujeito utiliza é a esfera de atividade em que ele está inserido. Outro aspecto que define o gênero é o lugar social que o sujeito ocupa.

Baseado nos conceitos de Bakhtin, os Parâmetros Curriculares Nacionais para Língua Portuguesa, estabelecem como objeto de ensino e trabalho os gêneros.

Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. Nessa perspectiva, necessário contemplar, **nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros**, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas (BRASIL, 1998b, p. 23, grifos nossos).

O trabalho pedagógico do professor acontece nesse encontro com o texto no contexto de gênero que passa a ocupar o centro das aulas. Ou seja, o professor assume, de forma clara, que seu trabalho se desenvolve por meio do texto de forma contextualizada no âmbito social. Antunes (2003) destaca que o ensino da língua materna deve promover a interação entre os sujeitos, contextualizada socialmente e de forma produtiva para os alunos, ou seja, que os gêneros trabalhados contribuam para a produção de sentidos.

Portanto, por trás de cada texto está o sistema da linguagem. A esse sistema correspondem no texto tudo o que é repetido e reproduzido e tudo que pode ser repetido e reproduzido, tudo o que pode ser dado fora de tal texto (o dado). Concomitantemente, porém, cada texto (como enunciado) é algo individual, único e singular, e nisso reside todo o seu sentido (a sua intenção em prol da qual ele foi criado). É aquilo que nele tem relação com a verdade, com a bondade, com a beleza, com a história (BAKHTIN, 2003, p. 309-310).

A individualidade do texto (enunciado) fica evidente nas atividades de leitura porque, ao ler o texto, o sujeito se defronta com a produção de sentidos que está na criação do autor, no contexto de produção e em toda a relação com o que já foi produzido ou repetido.

Para desenvolver esses aspectos dos gêneros textuais em sala de aula, foi necessário aplicá-los e Schneuwly e Dolz (2004), que nortearam seus trabalhos em Bakhtin, explicam: “Tratam-se de formas relativamente estáveis tomadas pelos enunciados em situações habituais, entidades culturais intermediárias que permitem estabilizar os elementos formais e rituais das práticas de linguagem” (2004, p. 07).

O grande desafio do professor pesquisador é construir atividades de leitura a partir dos enunciados que são únicos e, como tal, necessitam ser lidos pelo leitor, que constrói sentidos relacionados àquela situação em que o enunciado foi proferido. Assim, o uso efetivo da linguagem ocorre em práticas de leitura em um contexto social em que o locutor, utilizando determinado gênero textual, dirige-se a um interlocutor por meio de um enunciado. Geraldi (2009) completa que para cada palavra há uma contrapalavra e essas dialogam e se rearticulam para se tornarem uma palavra própria, um diálogo novo que o sujeito, nesse encontro, produz a partir do lugar social em que ele está inserido.

O sujeito fala ou escreve por meio de gêneros textuais de acordo com a situação de interação social. Assim, nas diversas esferas sociais, o falante escolhe o gênero adequado para se comunicar.

Os gêneros textuais se configuram em uma infinidade inesgotável de tipos e se estabelecem nas diversas atividades humanas. De acordo com as necessidades de comunicação e os diferentes campos de atividade do sujeito, os gêneros se transformam ou, ainda, surgem gêneros novos. O gênero carta passou para o e-mail, para a mensagem de texto, para o Chat, o Instagram e o WhatsApp. No entanto, os gêneros se apresentam em condições e finalidades específicas. Para Bakhtin (2003), os gêneros contêm três aspectos: o conteúdo temático (tema), o estilo da linguagem e a construção composicional.

Para o autor, os gêneros textuais se dividem em dois tipos. Este conceito é interpretado por Faraco (2009, p. 61-62, grifos do autor) como: “entre duas esferas da criação ideológica: a *ideologia do cotidiano* e os *sistemas ideológicos constituídos*.” Dessa forma, a esfera do cotidiano e a esfera de sistema constituído estão interligadas, por exemplo, quando, em uma peça teatral, os personagens interpretam uma conversa informal.

a) Gênero primário: são encontrados na vida cotidiana e mantêm relação imediata com o contexto de produção. Ou seja, os gêneros textuais primários contêm todas as atividades da vida cotidiana. Exemplos: bilhetes, telefonemas, diálogos nas redes sociais, recados, lista de compras, conversas, pedido de informação.

b) Gênero secundário – complexos: são modelos construídos socialmente. Se realizam em situações de escrita e em situações culturalmente estabelecidas como, por exemplo, as manifestações artísticas, científicas, políticas e jurídicas. Esses gêneros são aprendidos em situações formais. Exemplos: gêneros literários, discursos

científicos ou políticos, artigo científico e de opinião, reportagem, notícia, carta do leitor, leitura de romances e de documentos.

As Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa – DCE, Paraná (2008), expõem um quadro com gêneros textuais e as esferas de circulação.

Quadro 1 – Quadro de Gêneros conforme a esfera de circulação

ESFERAS SOCIAIS DE CIRCULAÇÃO	GÊNEROS TEXTUAIS		
COTIDIANA	Adivinhas Álbum de família Anedotas Bilhetes Cantigas de Roda Carta Pessoal Cartão Cartão Postal	Causos Comunicado Convites Currículum Vitae Diário Exposição oral Foto Música	Parlenda Piada Provérbio Quadrinha Relato de Experiência Trava-Língua
LITERÁRIA/ ARTÍSTICA	Autobiografia Biografia Contos Contos de Fadas Crônicas de Ficção Escultura Fábula Haicai	Histórias em Quadrinhos Lendas Literatura de Cordel Memórias Letras de Música Narrativa de Aventura Narrativa de Enigma Narrativa de Humor	Narrativa Fantástica Narrativa Mítica Paródia Pintura Poema Romance Tanka Texto Dramático
ESCOLAR	Ata Cartaz Debate Discussão Argumentativa Exposição oral Júri Simulado	Mapa Palestra Pesquisa Relato Histórico Relato Resenha	Resumo Seminário Texto Argumentativo Texto de Opinião Verbetes
IMPRENSA	Agenda Cultural Anúncio Artigo de Opinião Caricatura Carta ao Leitor Carta do Leitor Cartum Charge	Classificado Crônica Jornalística Editorial Entrevista oral/escrita Fotos Horóscopo Infográfico Manchete	Mapa Mesa Redonda Notícia Reportagem Resenha Crítica Sinopse Tira
MIDIÁTICA	Blog Chat Desenho Animado E-mail Entrevista	Filme Fotoblog Home Page Realy Show Talk Show	Telejornal Telenovela Torpedo Vídeo Clip Vídeo Conferência

Fonte: Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa – DCE (PARANÁ, 2008, p. 100-101, grifos nossos).

O professor, quando expõe para os alunos sobre os gêneros textuais, destaca alguns aspectos que são fixos e outros aspectos que podem sofrer alterações. O

gênero textual reportagem possui certos esquemas pré-estabelecidos com algumas tolerâncias de desvios e variações. Esses aspectos de ruptura, vinculados ao formato do gênero, buscam inovar e despertar a atenção do leitor. Portanto, o professor não deve afirmar categoricamente a respeito do formato de diversos gêneros, pois estes podem sofrer alterações.

Os gêneros textuais se constituem em diversos campos de atividade e circulam nas esferas sociais. Alguns gêneros em esferas específicas como, por exemplo, a esfera do judiciário em que pessoas que pertencem a esta esfera estão familiarizadas. A esfera escolar prevê constantemente o uso de resumos, de cartazes e de avaliações, por exemplo.

O professor escolhe os gêneros textuais que irá trabalhar com os alunos de acordo com seus objetivos. Para a proposta didática, selecionamos os gêneros textuais que contêm grifos no quadro, ou seja, na esfera social de circulação midiática, o gênero textual filme; na esfera social de circulação imprensa, (os gêneros textuais artigo de opinião, cartum, entrevista escrita, reportagem e entrevista escrita); na esfera social de circulação artística/literária, o gênero textual história em quadrinhos.

A proposta didática foi elaborada com gêneros textuais variados. “A leitura de vários gêneros textuais tem sido vista como um dos fatores responsáveis pelo desenvolvimento do vocabulário” (FREITAS, 2012, p. 75). Também, a proposta didática da leitura de estudo do texto com gêneros textuais foi uma oportunidade para apresentar gêneros diversos, com o intuito de ampliar do conhecimento dos alunos em relação a outros gêneros. “Na prática docente, o professor precisa apresentar aos alunos gêneros diversos para eles se familiarizarem com formas distintas que os textos tomam para circular na sociedade” (OLIVEIRA, 2010 p. 86). Pois, os sujeitos dessa pesquisa não demonstravam familiaridade com os gêneros textuais selecionados.

O propósito deste trabalho é desenvolver a leitura estudo de texto, no entanto, aproveitamos para apresentar aos alunos algumas características dos gêneros textuais, pois

Os gêneros não são entidades naturais como as borboletas, as pedras, os rios e as estrelas, mas são artefatos culturais construídos historicamente pelo ser humano. Não podemos defini-los mediante certas propriedades que lhe devam ser necessárias e suficientes. Assim, um gênero pode não ter determinada propriedade e ainda continuar sendo aquele gênero (MARCUSCHI, 2010, p. 31).

A aula de leitura é uma oportunidade para nominar e reconhecer o gênero como possibilidade de comunicação, pois, a todo o momento, utilizamos os mais diversos gêneros textuais para nos comunicar.

3.1.2 Características dos gêneros textuais nas aulas de leitura

O gênero textual pode ser definido como suporte para as atividades de leitura estudo do texto, assim, o gênero se apresenta em forma de uso na sala de aula.

1) Os conteúdos e os conhecimentos que se tornam dizíveis através dele. 2) os elementos das estruturas comunicativas e semióticas compartilhadas pelos textos reconhecidos como pertencentes ao gênero: 3) as configurações específicas de unidades de linguagem, traços, principalmente, da posição enunciativa do enunciador e dos conjuntos particulares de sequências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 07).

Esses aspectos dos gêneros textuais tidos como conhecimentos dizíveis (o projeto de dizer), a estrutura comunicativa do texto que o torna determinado gênero, e a linguagem utilizada em determinado gênero são percebidos na produção da leitura estudo do texto. “A experiência dos leitores com gêneros diversos permite-lhes o reconhecimento e a distinção das formas de textualização utilizadas nos casos conhecidos” (MENDONÇA, 2010, p. 210). O trabalho de leitura em sala de aula com os alunos contribui para a distinção dos gêneros, além de desenvolver a leitura crítica. Os tópicos, a seguir, apontam algumas características dos gêneros. Não temos a pretensão de construir modelos didáticos para cada gênero, mas determinados aspectos relevantes que o professor pode comentar com os alunos para a familiarização com o gênero na leitura estudo do texto.

A) Gênero textual tira

A tira é um gênero textual que circula na esfera social de imprensa. De acordo com Ramos (2009), é o gênero dos quadrinhos que mais possui títulos: tira cômica, tira diária, tira de jornal, tira de humor, tira humorística, tira jornalística, tirinha, tirinha

de jornal. Segundo o autor, esse excesso de variedades de rótulos para o gênero decorre da falta de teorias sobre o gênero tira.

As tiras são um subtipo de histórias em quadrinhos, segundo Mendonça (2010), e possuem o caráter abreviado, sucinto ou curto com, no máximo, 4 quadrinhos.

Ramos (2009) descreve o gênero tira com suas peculiaridades:

- ✓ Texto de humor e necessariamente curto;
- ✓ Tipologia narrativa;
- ✓ Personagens fixos;
- ✓ Final inesperado que surpreenda o leitor;
- ✓ Elementos verbais, visuais ou verbo-visuais;

Esse gênero textual pode desenvolver a leitura crítica dos alunos leitores, pois para compreender a tira eles precisam acionar suas leituras de mundo (a história de leituras), a quebra de expectativas no final e depreender o humor da tira. Tais elementos desafiam o leitor a buscar a interpretação no texto e ir além do texto na situação real para compreender e produzir sentidos no humor. “O processo de produção de sentido das tiras cômicas é necessário a todas as disciplinas. Mas as tiras são particularmente úteis para práticas ligadas à disciplina de Língua Portuguesa” (RAMOS, 2009, p. 207-208).

Assim, o processo de produção de sentido na leitura da tira acontece ao trabalhar os níveis de leitura (inteligível, interpretável e compreensível). Na produção dos sentidos do texto, o gênero tira pode trazer boas contribuições para as aulas de leitura.

Portanto, utilizar o gênero tira nas aulas de língua materna é de suma importância. “Enfim, descobrir as estratégias discursivas usadas nas tiras humorísticas ou, em outras palavras, descobrir como se faz graça pode ser, de fato, assunto muito sério para o ensino de português” (MENDONÇA, 2010, p. 220).

B) Gênero textual entrevista escrita

O Gênero textual entrevista circula na esfera social de imprensa. A entrevista é “um relato que privilegia um ou mais protagonistas do acontecer, possibilitando-lhes um contato direto com a coletividade” (MELO, 1994 apud SPANNENBERG, 2004, p. 100). Na entrevista, há o protagonista entrevistado e o entrevistador, quando a entrevista é com uma banda, por exemplo, a banda é protagonista também. A autora

ressalta que a entrevista é uma oportunidade do entrevistado entrar em contato com o público.

A entrevista, de acordo com Martins (1997), é apresentada como “entrar dentro” reproduzindo literalmente as respostas do entrevistado que podem ser: uma frase delicada, contundente, agressiva ou bombástica. Por meio da entrevista, o leitor deseja conhecer a opinião do entrevistado, por isso, o entrevistador utiliza perguntas diretas e incisivas. O gênero entrevista constitui uma das principais fontes de informação de um jornal, revista ou blog e está presente, direta ou veladamente, na maioria das notícias publicadas.

O gênero pode ser destacado como “a entrevista já se tornou uma força poderosa na sociedade moderna. (...) Nossa habilidade em desenvolver o papel de entrevistado influi em nosso sucesso nos campos de educação e trabalho” (HOFFNAGEL, 2010, p. 194). A entrevista faz parte do cotidiano do ser humano que, ao solicitar um empréstimo bancário, por exemplo, é entrevistado. Ou, ainda, para ser contratado em uma vaga de emprego, em que a entrevista também se faz presente. Assim, o trabalho com o gênero entrevista apresenta situações reais de uso na sociedade.

O manual do Jornal O Estado de São Paulo propõe a composição de uma entrevista escrita, conforme nos mostra Martins (1997):

- Título: o título da entrevista deve conter o tema da entrevista e as informações principais de forma concisa para chamar a atenção do leitor. O título utiliza uma fonte maior para que esteja destacado em relação às outras partes do texto.
- Títulos auxiliares: são utilizados em entrevistas muito extensas, em que há a necessidade de quebrar o texto com títulos auxiliares, que ajudam a tornar a página mais agradável, a leitura menos densa e melhor graficamente. Perguntas: as perguntas estão sempre em negrito. Antes da primeira pergunta, deve vir destacado o nome do jornal, da revista ou do blog que realizou a entrevista. Nas demais perguntas, aparecem as iniciais de quem produziu a entrevista.
- Respostas: antes da primeira resposta, consta o nome completo do entrevistado (em negrito) e, nas demais respostas, a forma simples pela qual for conhecido ou apenas as iniciais do seu nome.
- Opiniões: Algumas opiniões e afirmações do entrevistado são reproduzidas entre aspas.

- Destaques: são frases bem escolhidas, polêmicas ou originais, que contribuem para que o leitor se sinta atraído pelo texto.
- Roteiro: é importante que o entrevistado tenha um roteiro pré-estabelecido, porém, muitas vezes, o entrevistado não responde a todas as perguntas.

No entanto, compete ao professor desenvolver o trabalho com o gênero entrevista, de forma que o aluno não tenha que apenas saber se isso é uma entrevista, mas que a leitura estudo do texto desenvolva nos alunos a criticidade sobre as opiniões dos entrevistados e, dessa forma, possa ocorrer o processo de produção da leitura crítica, ou seja, a leitura que objetiva estudar o texto.

C) Gênero textual filme

O gênero textual filme circula na esfera midiática. O filme é uma linguagem centenária, já que iniciou em 1885. No entanto, na escola, como elemento educativo de um trabalho crítico, o filme, geralmente, não encontra muito espaço.

Os filmes são alvos de crítica quando exibidos de forma errônea. Em relação aos encaminhamentos pedagógicos, Moran (apud NAPOLITANO, 2011) descreve procedimentos inadequados para a exibição de filmes em sala de aula.

- Filme como tapa buraco – na ausência do professor coloca-se um filme para os alunos assistirem;
- Filme enrolação – exibir um filme para enrolar o tempo e camuflar quando o professor não preparou a aula;
- Filme deslumbramento – o professor conhece muitos filmes e a cada aula exhibe um filme novo sem nenhum objetivo de aprendizagem, empobrece as aulas e o valor educativo do gênero filme. Não é satisfatório exibir um filme sem discuti-lo ou integrá-lo com assuntos da aula.

No entanto, quando o professor pesquisador e reflexivo trabalha com o gênero filme em sala de aula, o autor descreve que trabalhos importantes podem ser desenvolvidos.

- Filme como sensibilização – um vídeo interessante para introduzir e motivar um assunto novo;
- Filme como ilustração – compor cenários desconhecidos e mostrar o conteúdo apresentado pelo professor. Por exemplo, o filme “Vista minha pele” pode contribuir para ilustrar o cenário que compõe o racismo e a diferença.

➤ Filme como conteúdo de ensino – expõe determinado assunto de forma direta ou indireta. Direta para informar um tema específico, e indireta quando mostra um tema com abordagens interdisciplinares;

➤ Produção de vídeo – registro de eventos, aulas, visitas, declamações de poemas, teatros produzidos ou depoimentos;

Filme e leitura – exibir um filme para leitura estudo do texto, para desenvolver os níveis de leitura com o gênero filme.

O trabalho com o gênero filme pode contribuir para o desenvolvimento leitor dos alunos. Aproveitando da magia do filme, o cenário, os personagens e as ideologias que colaboram na compreensão leitora, o filme pode ser um recurso muito interessante, pois

Trabalhar com o cinema em sala de aula é ajudar a escola a reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada, pois o cinema é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte (NAPOLITANO, 2011, p. 11-12).

A leitura de um filme desperta para a cultura e para os valores sociais que, muitas vezes, estão ausentes na comunidade escolar. A preparação de atividades baseadas em filmes curtos proporcionam momentos de expectativa e o significado de um texto/filme.

A estrutura do filme é apresentada por Almeida (2001), que expõe os elementos que devem ser percebidos pelos alunos.

- a) Conteúdo – a história do filme;
- b) Performance – a construção dos personagens e diálogos;
- c) Linguagem – a montagem das falas e os planos;
- d) Composição cênica – figurino, cenário, trilha sonora e fotografia.

Esses aspectos de conteúdo do filme podem ser explorados em sala de aula, mas é necessário que o professor não permaneça somente no “conteúdo do filme”, e sim no significado do filme que é um todo: “amalgama desse conjunto de pequenas partes, em que cada uma não é suficiente para explicá-lo, porém todas são necessárias e cada uma só tem significação plena em relação a todas as outras” (ALMEIDA, 2001, p. 29).

Portanto, o trabalho com o gênero filme não pode ser analisado somente por seu conteúdo formal, mas pelo todo que se apresenta como arte. O autor destaca que

é o papel da escola ser participante ativa da cultura que há nos filmes. Assim, o foco principal não é o conteúdo composicional do gênero, e sim a produção de uma leitura crítica, bem como a ampliação do universo de leitura dos alunos.

D) Gênero textual reportagem

A esfera social de circulação da reportagem é a imprensa ou a jornalística.

A reportagem é “o relato ampliado de um acontecimento que já repercutiu no organismo social e produziu alterações que são percebidas pela instituição jornalística” (MELO apud SPANNENBERG, 2004, p. 100). Ao considerar o gênero reportagem um relato ampliado de uma notícia, o professor pode pesquisar qual acontecimento originou a reportagem, para que o contexto de produção da reportagem contribua para a compreensão leitora dos alunos.

O manual do Jornal O Estado de São Paulo, Martins (1997), apresenta a configuração para o gênero reportagem, que pode ser considerado a essência de um jornal e difere da notícia pela profundidade e extensão do conteúdo. Ou seja, a reportagem parte de uma notícia e desenvolve uma sequência investigativa que apura as origens.

Assim, o gênero reportagem promove o debate a respeito do acontecimento que desdobra-o e divide-o em seus aspectos significativos. A reportagem tenta findar o fato em uma ou mais páginas com um começo, um meio e um fim justificando os desdobramentos.

A composição desse gênero é dividida em partes: a manchete, o lead, o corpo e as fotografias com legenda.

- A manchete é o título da reportagem, ele deve, em poucas palavras, anunciar a informação principal do texto. O título, geralmente, utiliza verbos no presente do indicativo para causar impacto ao leitor.
- O lead, ou chamada, é o primeiro parágrafo e, de forma sucinta ou resumida, destaca os aspectos relevantes do assunto que está no roteiro da reportagem.
- O corpo da reportagem é a parte que esmiúça o fato, ou seja, expõe e aprofunda o assunto. A linguagem, frequentemente, é clara, dinâmica e objetiva para que o leitor se mantenha preso na leitura da reportagem até o fim.

As fotografias com legenda fazem parte do gênero reportagem, porém, Bonini (2011), ressalta que a fotolegenda pode ser uma unidade dependente ou autônoma dentro do jornal. O autor considera melhor interpretá-la como um gênero autônomo, pois ela é encontrada em quase todo jornal ou revista. A proposta didática contém o gênero reportagem com várias fotografias que foram mantidas como parte da reportagem, tendo em vista que estas contribuem para ilustrar as pessoas citadas na reportagem e, portanto, promovem a compreensão crítica do texto.

De todo modo, torna-se imprescindível que o jornal seja trabalhado na escola, dele se extraindo o seu componente promotor de inovações, ao mesmo tempo que se vasculham os traços do seu componente conservador, que condicionam a leitura, do texto e do muno (LOZZA, 2009, p. 80).

O gênero reportagem é um instrumento muito importante para desenvolver os níveis de leitura com os alunos do 6º ano, pois, a maioria deles não tem acesso à leitura desse gênero constantemente. Portanto, ler reportagens com objetivos claros de estudo do texto pode ser um bom recurso pedagógico, mas o professor precisa orientar os alunos, pois as reportagens e os outros gêneros presentes em jornais e revistas possuem uma posição na estrutura econômica, política e ideológica. Em Lozza (2009), esse posicionamento da revista ou jornal impregna as matérias, notícias, reportagens, editoriais e artigos de opinião. Portanto, a autora considera que o gênero reportagem não é um reflexo exato da realidade, mas uma leitura que expõe a interpretação dos fatos com base na visão de mundo de quem escreve e do suporte onde se escreve.

E) Gênero textual cartum

O gênero textual cartum pertence ao universo jornalístico, ou da imprensa, e podemos encontrar esse gênero em suportes impressos como jornais e revistas; em comerciais, programas e vinhetas em canais da televisão, blogs, sites ou redes sociais. Os cartunistas utilizam veículos de comunicação variados para apresentar seus cartuns.

O cartum surgiu depois da charge, e é uma forma de expressar ideias e opiniões seja uma crítica política, esportiva, religiosa, social, através de uma imagem ou uma sequência de imagens, dentro de quadrinhos ou não; podendo ter balões ou legendas. A charge “envelhece”, como

a notícia, enquanto o cartum é mais atemporal (MENDONÇA, 2010, p. 212).

O cartum pode apresentar variações em sua composição, não possuindo uma forma fixa e estática, o que, muitas vezes, dificulta a identificação do gênero ou a confusão do que seja uma charge e do que seja um cartum. A principal diferença entre os dois gêneros é perceptível porque a charge é elaborada a partir de uma notícia do dia anterior ou daquele mesmo dia, possuindo uma vinculação temporal imediata. Já o cartum, possui caráter crítico e humorístico, mas como os personagens são desconhecidos, o cartum não é afetado pelo tempo (atemporal).

Outro conceito para o gênero cartum considera que o “Cartum é um desenho humorístico – com ou sem parte verbal escrita – que brinca com alguma situação do cotidiano” (RAMOS, 2009, p. 192). A flexibilidade do gênero também está destacada com ou sem linguagem verbal, por isso, antes de trabalhar com os alunos é necessário, por parte do professor, uma pesquisa para verificar se é cartum ou charge. Essa pesquisa pode ser feita sobre o autor que é considerado um cartunista ou chargista.

No cartum, “Não há, no desenho, um assunto político ou um fato vinculado a temas do noticiário jornalístico. Se houvesse, seria charge, e não cartum” (RAMOS, 2009, p. 193). Ou seja, personagens conhecidos do meio político ou econômico caracterizam uma charge e personagens comuns e desconhecidos caracterizam um cartum. Um aspecto presente no cartum é o humor que faz com que o aluno tenha que acionar conhecimentos prévios e históricos para a produção de sentidos do cartum.

F) Gênero textual história em quadrinhos

As histórias em quadrinhos são publicadas em diferentes suportes, como, por exemplo, no gibi, no jornal, em almanaques, em sites e em blogs. Entre os autores de histórias em quadrinhos um dos mais importantes é “Mauricio de Sousa também exerceu grande influência, não só entre quadrinistas, mas também no mercado de quadrinhos” (RAMOS, 2009, p. 191). As histórias em quadrinhos de Mauricio são um grande sucesso entre as crianças, os adolescentes e até os adultos. No entanto, os sujeitos dessa pesquisa não têm muito acesso às histórias em quadrinhos.

O professor auxilia na interpretação do texto apontando para os alunos alguns elementos composicionais das histórias em quadrinhos. Mendonça (2010) destaca:

- ✓ Contornos dos balões – para fala, grito, medo, sonho, pesadelo ou pensamento.
- ✓ O tamanho e o tipo das letras – para sentimentos como raiva ou amor.
- ✓ Sinais utilizados para substituir letras – para palavrões, línguas estrangeiras e emoções como choro.
- ✓ Disposições do texto – sem parágrafos ou travessões.

Os aspectos visuais e gráficos acima expostos possuem relação peculiar com a leitura e a produção de sentidos.

Cremos que falta à escola ainda coragem de incorporar as histórias em quadrinhos ao conjunto dos vários objetos de leitura com que já trabalha, considerando-as como gêneros tão “sérios” (embora nem sempre sisudos) e consistentes para o fazer pedagógico quanto os demais, já presentes no cotidiano das salas de aula (MENDONÇA, 2010, p. 224).

As histórias em quadrinhos são um universo a ser explorado nas escolas. Os trabalhos com a imagem e a palavra presentes no gênero favorecem a produção de sentidos, já que a imagem contribui para a compreensão da palavra. Os professores, às vezes, podem ter a impressão de que as histórias em quadrinhos se destinem apenas para as séries iniciais do Ensino Fundamental, porém, a grande maioria dos quadrinhos infantis, por terem como características o humor e a aventura, podem ser utilizados em qualquer faixa etária, de acordo com Vergueiro (2009). Logicamente que compete ao professor selecionar, dentre a imensa produção de histórias em quadrinhos, aquelas que são adequadas para os alunos.

O atrativo visual das histórias em quadrinhos é um recurso para utilizando para chamar a atenção dos estudantes para as atividades de leitura estudo do texto. Além disso, as histórias em quadrinhos desafiam a criatividade e a curiosidade intelectual dos alunos.

G) Gênero textual artigo de opinião

O gênero textual artigo de opinião (opinativo) circula na esfera social imprensa ou jornalística. O artigo opinativo é “uma matéria jornalística onde alguém (jornalista

ou não) desenvolve uma ideia e apresenta sua opinião” (SPANNENBERG, 2004, p. 116). Assim, o artigo de opinião retrata a opinião do escritor e não a opinião do jornal como ocorre no editorial.

A produção de um artigo de opinião sucede quando “o escritor expõe seu ponto de vista, reformula-o, reporta-se a diferentes vozes de textos lidos e ouvidos para fazer valer seu ponto de vista” (SOUZA, 2010, p. 64). Assim, o gênero artigo de opinião pode ser um grande aliado do professor para trabalhar com os alunos o reconhecimento de opiniões, de argumentos e de pontos de vista para criticar, ou defender, o tema apresentado no artigo de opinião.

O artigo de opinião, segundo Spannenberg (2014), apresenta as seguintes partes:

- a) Apresentação do tema – explicitação da importância do tema e seus principais aspectos;
- b) Informação – desenvolvimento, acrescentando detalhes novos;
- c) Análise e argumentação – fase central onde são explicitados os juízos de valor sobre o fato;
- d) Comprovação dos acontecimentos – apresentação de provas e argumentos lógicos;
- e) Conclusão do tema – retomada do conteúdo e conclusão.

O gênero se configura com a exposição de questões sociais, econômicas ou políticas que afetam diretamente a sociedade ou um grupo específico da sociedade moderna. O leitor de artigo de opinião tende a tornar-se mais crítico e participativo como cidadão, por meio do discurso do escritor que busca as informações e os argumentos em outros discursos para construir o artigo de opinião.

Desta forma, podemos conceber que: “o escritor de artigo de opinião constrói o seu discurso, a partir de outros mencionados ou relatados” (CUNHA, 2010, p. 190), ou seja, o autor busca em suas próprias leituras: lidas, ouvidas e observadas, em relatos, em entrevistas e na leitura de mundo para escrever. Portanto, o leitor que inicia o processo de perceber todo esse conteúdo presente no artigo de opinião inicia seu processo de construção de um leitor crítico. A autora acrescenta que o artigo de opinião é construído por argumentos numa determinada ordem do menos para o mais forte para sustentar o seu ponto de vista. Ou seja, argumentos mais consistentes e com grau maior de importância precisam ser detectados pelo leitor para a construção do conhecimento.

3.1.3 Título da proposta didática e composição das aulas

Título da proposta didática: **Diferença: um olhar sensível para o ser humano.**

Objetivos específicos:

- Aplicar atividades em sala de aula sobre o tema “Diferença”;
- Verificar se os encaminhamentos metodológicos de leitura instrumentalizaram a proficiência leitora dos alunos.
- Analisar os resultados do trabalho desenvolvido com os discentes do 6º ano do Ensino Fundamental, em sala de aula.

O tema que norteou a seleção dos textos da proposta didática é a “diferença” a partir de uma visão de inclusão, por entendermos que é um tema adequado e interessante para o trabalho com alunos adolescentes e por admitirmos que:

...o docente tem papel primordial no desenvolvimento de uma educação que valoriza o reconhecimento do direito à diferença, a promoção de relações dialógicas, a integração da diversidade e a realização de ações que incentivam o respeito e aceitação entre os sujeitos (HANNA, 2011, p. 10831).

Logicamente que o objetivo da proposta didática é o desenvolvimento de atividades de leitura estudo do texto, mas a escolha do tema dos textos pode contribuir para leitura estudo do texto por ser um tema que chama a atenção dos alunos e que aborda conhecimentos para a formação leitora e ética dos alunos. Neste sentido, o trabalho didático não tem a pretensão de somente desenvolver a capacidade de leitura de textos em relação à sua compreensão e ao estudo do texto, mas interferir sobre as formas de pensar dos alunos, o que Geraldi (2003) denominou como sistemas de referências, ou seja, as visões de mundo que estão presentes nos textos que os alunos leem e que estão presentes no terceiro nível de leitura.

Em relação ao tema escolhido, é inegável a responsabilidade da escola em promover o debate e o desenvolvimento de uma cultura que respeite a diferença e a cultura dos alunos.

...a escola é o local de estruturações de concepções de mundo e de consciência social, de circulação e de consolidação de valores, de promoção da diversidade cultural, da formação para a cidadania, da constituição de sujeitos sociais e de desenvolvimento de práticas pedagógicas. O processo formativo pressupõe o reconhecimento da pluralidade e da alteridade, condições básicas da liberdade para o

exercício da crítica, da criatividade, do debate entre ideais e para o reconhecimento, respeito, promoção e valorização da diversidade. Para que esse processo ocorra e a escola possa contribuir para a educação em direitos humanos, é importante garantir dignidade, igualdade de oportunidades, exercício da participação e da autonomia aos membros da comunidade escolar (BRASIL, 2007, p.31).

Desta forma, o tema escolhido colabora na construção de valores pelos alunos e de uma consciência que respeite a diferença e promova a igualdade. Logicamente que essa estruturação é um processo que se desenvolve em toda a vida escolar. Mas, acreditamos que essa proposta didática é um início de trabalho pedagógico de leitura voltado para a diferença.

A duração da aplicação das atividades foi de 30 horas/aula, distribuídas nas diversas disciplinas em que os professores gentilmente cederam suas aulas, ou seja, não houve, em nenhum momento da aula, a presença de outro professor, somente os alunos e o professor pesquisador.

A proposta didática consta no Apêndice A. O instrumento utilizado para o acompanhamento das aulas foi o diário de campo. Nele, constavam as anotações sobre o desenvolvimento da aula em relação ao plano de aula, aos objetivos, ao comportamento dos alunos, às questões que envolveram a escola (coordenação e direção). As anotações foram muito importantes porque contribuíram no momento de escrever a síntese das atividades, pois ajudaram a recordar os detalhes e permitiram uma análise mais acurada das aulas.

As análises das aulas, divididas por dia, também são baseadas nas anotações do diário de campo. Nele, o pesquisador retoma as anotações para uma reflexão das atividades, para revisar os momentos em sala de aula, as atitudes, as reações, as críticas, as brincadeiras, o desinteresse, os comportamentos e as reações dos alunos e do próprio professor. A leitura e a reescrita das anotações do diário de campo permitem que situações que passaram despercebidas no momento das aulas e das anotações sejam retomadas. Elas contribuíram na interpretação dos dados e nas análises dos resultados.

Um momento muito importante da coleta de dados é quando o pesquisador passa a limpo suas anotações. Ele deve despende na reescrita pelo menos o mesmo tempo que despendeu na observação no campo. A atividade de reescrita favorece a reflexão e permite que elementos que passaram despercebidos mereçam mais atenção (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 62)

O quadro abaixo expõe, de forma sintetizada, o cronograma e as atividades desenvolvidas em sala de aula, principalmente no que se refere ao que foi realizado em cada um dos dias em que aplicamos a proposta didática. Ele é baseado nas anotações do diário de campo e nos proporcionou a oportunidade de reescrever comentários e refletir sobre a prática em sala de aula.

Quadro 2 - Síntese das atividades realizadas no colégio

Data	Nº aulas	Síntese das Atividades Desenvolvidas
1º dia 05/11/ 14	2 aulas	Apresentação do tema: Diferença: um olhar sensível para o ser humano. Laboratório de informática – leitura da entrevista com Alexandre Beck. 1ª leitura silenciosa, 2ª leitura em duplas (entrevistador e entrevistado). Conversa sobre o autor e seu personagem Armandinho. Características do gênero entrevista e do gênero tira. Pesquisa no Google de tiras de Alexandre Beck.
2º dia 06/11/ 14	2 aulas	Laboratório de informática – pesquisa sobre Nelson Mandela, cada aluno pesquisou um item da vida de Nelson Mandela. Assistiram a dois vídeos sobre a vida de Nelson Mandela
3º dia 10/11/ 14	3 aulas	Confecção do mural – Nelson Mandela. Encaminhamento da 1ª atividade de estudo do texto – Tira Armandinho. Retomada da entrevista com Alexandre Beck.
4º dia 11/11/ 14	2 aulas	Revisão dos aspectos não compreendidos e das incorreções presentes nas atividades Leitura da entrevista com o cartunista Ricardo Ferraz. 1ª leitura silenciosa, 2ª leitura em duplas (entrevistador e entrevistado). 2ª atividade de estudo do texto. Atividade não foi concluída.
5º dia 12/11/ 14	2 aulas	Tempo destinado para finalizar a 2ª atividade de estudo de texto da entrevista com Ricardo Ferraz. Diálogo com os alunos: impressões, dúvidas, comentários sobre a aplicação do material e pessoas com deficiências.
6º dia 17/11/ 14	3 aulas	Leitura silenciosa com notícias de superação. Gênero textual sinopse do filme “Vista minha pele”. Leitura silenciosa. Atividade oral para grifar itens importantes na sinopse. Assistiram ao filme “Vista minha pele”. Debate sobre os sentimentos que o filme despertou. Encaminhamento da 3ª atividade de estudo de texto do filme “Vista minha pele”.
7º dia 21/11/ 14	2 aulas	Tempo destinado para finalizar a 3ª atividade de estudo de texto do filme “Vista minha pele”. Revisão dos aspectos não compreendidos e das incorreções presentes nas atividades
8º dia 24/11/ 14	3 aulas	Gênero reportagem – características. Leitura silenciosa. 4ª atividade de estudo de texto reportagem “Por que as cotas raciais deram certo no Brasil”.
9º dia 25/11/ 14	3 aulas	Retomada da 2ª atividade entrevista com Ricardo Ferraz. Gênero Cartum – características. 5ª atividade de estudo de texto Cartuns de Ricardo Ferraz. Leitura de reportagens para praticar a leitura.
10º dia 01/12/ 14	3 aulas	Laboratório de informática para pesquisa de outros cartuns. Leitura da história em quadrinhos “Turma da Mônica em Viva a diferença!”.

11º dia 02/12/ 14	3 aulas	Leitura de entrevista com Mauricio de Souza. 6ª atividade de estudo de texto história em quadrinhos “Turma da Mônica em Viva a diferença!”.
12º dia 04/12/ 14	2 aulas	Retomada dos vários textos lidos com slides na Tv pen drive. Atividade final um comentário a respeito de cada atividade realizada. Leitura em voz alta de vários comentários escritos pelos alunos.

Fonte: Dados do Diário Campo da professora pesquisadora.

A análise e a interpretação dos dados, na pesquisa qualitativa, são elaboradas pelo professor pesquisador e, segundo a autora citada acima, o olhar observador do pesquisador interfere, de acordo com sua bagagem social em relação ao objeto de análise, na interpretação da realidade com que o pesquisador se defronta. Em nosso caso, a “bagagem social” possui relação com as experiências docentes já vivenciadas.

3.2 Descrição das atividades propostas para cada nível de leitura

A descrição das atividades destaca a importância de trabalhar com os alunos que a leitura é produção de sentidos, por meio da época em que o texto foi escrito, quem o escreveu, em que sociedade, em que situação histórica e em que suporte de leitura se encontra o texto. Ao inserir na leitura estudo esses aspectos, o professor inicia o processo de construção dos sentidos enfocando com os alunos que um texto não existe “em si”, mas é a construção – produção escrita – de alguém situado historicamente. Os tópicos descrevem as principais atividades em cada nível de leitura: inteligível, interpretável e compreensível. Conforme descrito a seguir.

3.2.1 Atividades do nível inteligível

As atividades de leitura estudo de texto no nível inteligível foram organizadas de modo que, primeiramente, os alunos explorassem o contexto de situação (imediate e amplo/histórico) do texto e o autor, pois esses dados contribuem para que o aluno produza a leitura crítica e autônoma de textos. “...trabalhar o processo de leitura com os aprendizes tendo em vista quem escreveu, por que escreveu, onde, em que época

e com quais intenções” (PASQUOTE-VIEIRA; SILVA; ALENCAR, 2012, p. 185). Os contextos de situação, ou a historicidade dos textos, foram expostos pelo professor oralmente, na forma de leitura de texto ou na sugestão de pesquisa em sites de busca na internet.

Atividade A – a situação do texto ou o contexto de produção foi apresentado por meio da entrevista que Alexandre Beck concedeu para o jornal Diário de Pernambuco. Também foi necessário pesquisar a vida de Nelson Mandela e produzir um mural para que os alunos conhecessem a vida dele e inferissem quem era o “Nelson”, citação presente no último quadrinho da tira.

Atividade B – nessa atividade, o contexto amplo e a história de vida do autor estão contidos no texto. A entrevista com Ricardo Ferraz é uma atividade de leitura estudo de texto que foi elaborada para explicitar sobre a vida e obra do autor e seu contexto de produção como cartunista. Portanto, essa atividade com Ricardo Ferraz foi retomada na Atividade E, momento em que foi trabalhado o gênero cartum.

Atividade C – para apresentar a situação do filme “Vista minha pele” foi lida uma sinopse do filme. A atividade com a sinopse foi aplicada com questões orais proposta pelo professor aos alunos. A resposta de cada questão foi colorida pelos alunos no texto com o uso de marca-texto ou lápis colorido.

Atividade D – o contexto de situação da reportagem foi destacado com comentários do professor a respeito das cotas raciais. Tais comentários foram baseados na lei das cotas raciais e em explicações pesquisadas pelo professor.

Atividade E – nessa atividade, foi retomada a atividade B, composta da entrevista com Ricardo Ferraz que expôs o contexto de situação e a vida de Ricardo Ferraz cartunista que criou os cartuns dessa atividade de leitura estudo de texto.

Atividade F – os alunos conheceram o quadrinista/desenhista Mauricio de Sousa por meio da entrevista que ele concedeu ao portal Vida Mais Livre. Nessa entrevista, Mauricio de Sousa apresentou todo o contexto em que foram constituídos os personagens com algum tipo de deficiência.

As atividades desenvolvidas na proposta didática para este nível de leitura são:

- Quadros para os alunos preencherem com dados retirados do texto, como os dados do entrevistado e do blog que produziu a entrevista; as características físicas e principais ações de igualdade ou preconceito dos personagens do filme; na reportagem o quadro apresenta as citações de várias pessoas para o aluno escrever quem falou, de quem falou e se é contrário ou favorável às cotas; no gênero cartum o

quadro contribuiu para fazer um paralelo descritivo entre os dois cartuns; na história em quadrinhos o quadro apresenta as atitudes dos pais retratada em várias páginas da história em quadrinhos; palavras ou termos desconhecidos para pesquisa no dicionário dentro do contexto do texto.

- Questões abertas que apresentam a situação do texto: os dados do texto e do autor: data de publicação; quem produziu e publicou; em que veículo de comunicação circula.

3.2.2 Atividades do nível interpretável

O nível interpretável consiste na localização das ideias principais, da “tese” defendida no texto, dos elementos que contribuem para a interpretação.

- Atividades para buscar, no contexto de produção, motivos para o autor produzir o texto (Mauricio de Sousa destaca na entrevista o porquê da produção de personagens com deficiências);

- Significado do título ou de enunciados que estão no texto e a interpretação deles no contexto do texto;

- Questões com as falas ou pensamentos dos personagens e o que eles defendem; a interpretação para o enunciado de Nelson Mandela: o que ele defende; questões com termos como pronomes para associar com o referente;

- construir com os alunos a ideia básica que está sendo defendida no texto, ou seja, o texto sempre expõe algum ponto de vista, que deve ser localizado neste nível de leitura. Esta localização pode contar com anotações no próprio texto ou com os comentários da turma sobre o texto todo.

3.2.3 Atividades do nível compreensível

As atividades do nível compreensível buscam no contexto de situação imediato e amplo, apresentados no nível inteligível, os elementos para fundamentar a produção de sentidos do texto.

- Atividades de confrontação buscam as informações do quadro preenchido para que o aluno confronte sua realidade social com a realidade exposta no texto.
- Atividades relacionadas com mudanças de atitudes e valores (conteúdos atitudinais) dos alunos que podem transformar a sala de aula, a comunidade escolar ou bairro;
- Confrontação entre as atitudes e valores das personagens (da história em quadrinhos, da tira, dos cotistas, do filme) com os valores e atitudes dos alunos.
- Contribuições dos alunos para a inclusão respeitando as diferenças;
- As cotas podem contribuir para garantir o direito de todos estudarem;
- Argumentos contra, ou a favor, das cotas raciais.
- Discussão sobre a aplicabilidade do que os textos propuseram;

3.3 Análise da implementação da proposta didática

No mês de novembro de 2014, iniciamos a implementação da proposta didática. A turma 6º ano B foi formada com 28 alunos (13 meninas e 15 meninos) alunos que conversavam muito, espontâneos e, por esse motivo, criticados por alguns professores, porém, as notas bimestrais da maioria foram acima da média e apenas uma minoria abaixo da média. Talvez o excesso de conversa ocorresse porque a maioria dos alunos atingiu a média para avançar para o 7º ano. Foram alunos muito carinhosos, receptivos ao novo e, quando anunciamos a realização da implementação, eles se sentiram importantes, já que as outras turmas não foram escolhidas. Consideramos um ponto positivo, porque estavam com muitas expectativas do que íamos trabalhar nessas aulas. Outro aspecto relevante foi que não éramos desconhecidos, pois trabalhamos com a turma nos meses de fevereiro e março de 2014, facilitando o diálogo inicial entre o pesquisador e os pesquisados.

A proposta didática se dividiu em sete grandes atividades com o objetivo específico de verificar se os encaminhamentos metodológicos de leitura instrumentalizaram a proficiência leitora dos alunos. Para atingir o objetivo proposto, preparamos, em cada atividade, questões que abordaram os conceitos de leitura propostos por Orlandi (2008), ou seja: o contexto de situação estrito e o contexto de situação amplo (sócio-histórico), o inteligível (codificação e decodificação), o interpretável (o que o texto defende) e o compreensível (utiliza o contexto de situação

imediatos e o sócio histórico para atribuição de sentidos) e foram detalhados no Capítulo II. Por meio de questões abertas ou fechadas, quadros para preencher e atividades para pintar partes do texto com cores diferentes foram sendo desenvolvidos nos níveis de leitura e o estudo de cada texto. Os gêneros textuais trabalhados durante a aplicação da proposta didática foram variados: (atividade A – Tira; atividade B – Entrevista; atividade C – Filme; atividade D – Reportagem; atividade E – Cartum; atividade F – História em Quadrinhos; atividade G – Artigo de Opinião (não aplicado); atividade final H:). A proposta didática encontra-se no Apêndice A. Com a leitura de vários gêneros textuais, propiciamos aos alunos a possibilidade de lerem e de reconhecerem aspectos relevantes dos mais variados gêneros.

A implementação da proposta didática, de modo geral, transcorreu normalmente, no entanto, o tempo previsto para cada atividade não foi o planejado, por isso, retiramos a sétima atividade de estudo de texto com o artigo de opinião por causa do fator tempo. Quando planejamos a proposta didática, julgamos serem suficientes 30 aulas para executarmos as atividades, porém, Rocha (2013, p. 223) esclarece “Articulando as diferenças entre o tempo do aluno e o tempo do professor está o tempo da atividade.” Assim, para cada atividade tínhamos dividido o tempo, mas, ao aplicarmos as atividades propostas, alguns alunos foram mais rápidos, outros mais lentos e foi necessário respeitar esse tempo de cada aluno. Outro aspecto relacionado ao tempo foram os imprevistos comuns do cotidiano escolar, como, por exemplo, no dia 02/12, houve cedência de aulas para os alunos visitarem uma feira de ciências em outro colégio. Nesse dia, tínhamos 3 aulas, no entanto, tivemos apenas metade de uma aula. Desta forma, temos que nos preparar para o contexto e o tempo escolar dos alunos.

As atividades, em grande parte, despertaram a curiosidade dos alunos para ler, o uso dos computadores fez com que eles não percebessem que era aula de leitura. O computador, um recurso de tecnologia, despertou o gosto dos alunos em lerem os textos propostos. Ler, conforme aponta Zabala (1998), é um conteúdo procedimental que precisa de ações para aprendermos, ou seja, a leitura se desenvolve na medida em que é exercitada. Outro aspecto geral foi que os alunos não se preocuparam com o tempo, ou seja, as aulas geminadas que antes demoravam em passar, eram maçantes e cansativas, se tornaram, nessa implementação, em momentos agradáveis para os alunos e também para nós. Nesse retorno à sala de aula para a aplicação da proposta didática, diferentemente dos anos anteriores, em que o planejamento das

atividades eram norteadas pela proposta do livro didático, ou seja, como nos escreve Oliveira (2010), a elaboração da proposta didática foi baseada nas teorias e nas diversas disciplinas cursadas aliadas às nossas experiências profissionais.

Entretanto, todo professor, de qualquer disciplina, precisa de um mínimo de teoria para sustentar suas ações em sala de aula, para tomar decisões pedagógicas conscientes, para não serem meros usuários inconscientemente passivos de livros didáticos e de gramáticas normativas (OLIVEIRA, 2010, p. 15).

Assim, as teorias e as diversas práticas no mestrado iluminaram a proposta pedagógica com atividades e textos cuidadosamente selecionados. Por outro lado, as atitudes, como professor, se transformaram de forma positiva para facilitar e mediar o conhecimento com uma atmosfera agradável. Desta forma, os alunos interessados continuaram a ser interessados e os desinteressados anteriormente se interessaram mais na implementação da proposta didática, o que gerou menos conversa paralela e maior envolvimento com as atividades.

As dificuldades de alguns alunos nas atividades de estudo de texto foram sendo sanadas pela postura que adotamos de mediadores do conhecimento. “O professor que assume a condição de mediador funciona como ponte constitutiva da relação do aluno com as palavras, com a leitura de diferentes formas” (BARBOSA; BARBOSA, 2013, p. 13). O professor mediador não é o detentor absoluto do conhecimento e menospreza o aluno, ao contrário, o mediador tenta proporcionar aos alunos o encontro com o texto por meio da leitura: “Mediar este processo de descobertas é o papel do professor, que só pode fazê-lo também ele como leitor” (2013, p. 15). Esta afirmação nos revela a grande diferença entre um professor impositivo com o conteúdo e um professor mediador de leitura que se apresenta aos alunos também como leitor. Essa proposta sinaliza, de forma tímida, para o desenvolvimento dessa ponte entre o aluno e o texto, por isso, o material traz à tona a necessidade de trabalhos pedagógicos voltados para o estudo de textos nos diversos anos de ensino da educação básica.

A análise da implementação da proposta didática foi dividida em dias de aplicação que totalizaram doze dias. Algumas atividades não foram concluídas no mesmo dia e, por isso, foram retomadas no próximo dia.

a) Dia 05 de novembro de 2014 – 2 aulas

Iniciamos a aula com a apresentação do título do material: “Diferença: um olhar sensível para o ser humano”. Exibimos o título da proposta didática na TV pen-drive para que os alunos visualizassem e lessem. Em seguida, questionamos que o significado surgiu para cada um e eles foram expondo oralmente o que pensavam a respeito da diferença, que expectativas tinham, o que imaginavam que iríamos tratar. As respostas variavam e a maioria possuía um conceito abstrato que precisava ser compreendido e interpretado para construir conhecimento. Ou seja, vários alunos não conseguiram, sozinhos, entender o significado do termo “diferença”, assim, o conceito diferença ainda não tinha sido compreendido, eles apenas reproduziram, de forma abstrata e vazia, os termos, ou seja, não atribuíram um significado que utilizariam em situações reais. Durante a implementação da proposta didática, por meio das leituras e estudos dos textos, esse conceito foi sendo construído.

Por outro lado, foi interessante nosso trabalho como mediadores de leitura, como afirma Freitas (2012), que a mediação da leitura consiste em exercitar a compreensão do aluno com questionamentos, por exemplo, o uso do termo “diferença” em outras frases e comentários, os alunos saíram da passividade e transformaram-se em leitores ativos.

Após, fomos ao laboratório de informática, o que para eles foi surpreendente, porque nunca tiveram aula no laboratório. Orientamos os alunos a respeito do cuidado com os equipamentos.

Atividade A: escrevemos no quadro o nome “Alexandre Beck”, questionando quem seria esse homem. Despertada a curiosidade, eles iniciaram a pesquisa. Alguns alunos que apresentaram dificuldades na utilização do computador foram conduzidos para formarem duplas e todos leram silenciosamente a entrevista. Na verdade, o conceito de silêncio precisou ser assimilado por eles, foi necessário intervir e chamá-los a atenção. Por outro lado, nos preparamos para formar as duplas ou grupos com estratégias porque eles não queriam aceitar alguns colegas. Contornamos a situação com palavras como inclusão, envolvimento, inserir um colega no grupo, desse problema, refletimos que seria necessário criarmos regras para a formação dos grupos, evitando constrangimentos entre os alunos e buscando agilidade no início das atividades.

Após, oralmente, propomos questões sobre o gênero entrevista (finalidade, interlocutores, gênero textual, veículo de circulação), porém, o desconhecimento dos conceitos, como atribuir sentidos e como usar esses conceitos por parte dos alunos

nos levaram a explicarmos com a entrevista na tela dos computadores os tópicos, aproximando os conceitos abstratos com a situação real do gênero entrevista, observados no texto. Salientamos que, para a compreensão desses conceitos, outras situações devem ser motivadas, pois esses conteúdos não estão prontos ou acabados, podendo, com outras entrevistas, serem ampliados e aprofundados. Observamos o interesse de vários alunos em relação à leitura no suporte computador. Concluimos nessa aula uma parte da atividade A.

b) Dia 06 de novembro de 2014 – 2 aulas

No segundo dia, reunimo-nos no laboratório de informática para a continuidade da atividade A. A atividade serviu para os alunos aprenderem como o contexto de situação histórico pode interferir na compreensão do texto. Pesquisamos o nome de “Nelson Mandela” para evitar dúvidas a respeito do que pesquisar, preparamos os itens dirigidos para a realização do objetivo de conhecermos a vida de Nelson Mandela. Cada aluno recebeu um item (nascimento, infância, profissões, dedicação principal, prisão, frases e pensamentos, presidente, prêmio Nobel da paz e morte) e os alunos que receberam itens iguais formaram os grupos, porém, cada um pesquisou e anotou em seu caderno as informações pesquisadas. A estratégia surtiu efeito de organização e formação de grupos heterogêneos. Desenvolvemos, nessa aula, ações ordenadas (conteúdos procedimentais) para cumprir o objetivo de confeccionar o mural, além disso, os conceitos antes abstratos como prêmio Nobel, com as atividades que desafiaram os alunos e atribuíram sentidos e possibilidades reais, foram se tornando mais concretos e próximos dos alunos. Organizamos a turma em grupos, a fim de conseguirmos desenvolver os conteúdos conceituais como a colaboração e a diminuição do individualismo, pois:

Começamos a detectar as limitações da organização em grande grupo quando os conteúdos a serem ensinados são conceituais. Em primeiro lugar, devido ao número de alunos, já que se o grupo é muito numeroso dificilmente poderemos estabelecer as inter-relações necessárias para conhecer o processo de aprendizagem que cada aluno segue. Em segundo lugar, realmente teremos poucas oportunidades de conhecer o processo de elaboração e compreensão de cada aluno se todo o grupo tem que estar sujeito aos diálogos individuais entre professor e aluno. Certamente este trabalho será mais fácil se dividirmos o grande grupo em pequenos grupos (ZABALA, 1998, p. 121).

Os grupos facilitaram nosso trabalho de mediação e orientação, porque, quando orientava aquele grupo, ele já iniciava sua atividade sem muitas dificuldades.

Assistimos aos filmes (documentários) “Nelson Mandela” nos computadores com os fones de ouvido, porque essa atividade foi desenvolvida de acordo com o ritmo com que cada grupo terminou a pesquisa. Foram momentos em que a maioria dos alunos permaneceu em um profundo silêncio com as mensagens e as ações de Mandela. Detectamos que o conceito abstrato sob o nome de Nelson Mandela se transformou em um significado entendido e concreto para os alunos. Como relata Zabala (1998, p. 43), “quando é capaz de situar fatos, objetos ou situações concretos naquele conceito que os inclui.” Assim, aos poucos, novos conceitos foram se construindo na maior parte dos alunos. O envolvimento dos alunos no laboratório de informática foi intenso, de forma que a turma toda ficou em silêncio, concentrada na atividade.

c) Dia 10 de novembro de 2014 – 3 aulas

Continuamos a atividade A - com a produção do mural sobre a trajetória de Nelson Mandela. Estabelecemos as normas (conteúdo atitudinal) para trabalharmos em grupos e montarmos as partes do mural. As dificuldades surgiram porque alguns alunos queriam fazer muito e outros estavam apáticos e sem iniciativa. Por isso, intervimos redistribuindo as tarefas de cada membro do grupo e os conscientizando a respeito de valorizar cada ser humano com suas limitações e qualidades. Registramos que o trabalho em grupo necessita ser praticado nessa turma para minimizar o individualismo de alguns alunos.

Quanto ao formato do gênero mural, os alunos demonstraram não ter conhecimento em relação ao tipo de letra e tamanho. A nossa mediação ocorreu no auxílio de fazer linhas com régua e lápis para que as letras adquirissem um formato legível; ainda houve a utilização de canetas coloridas, mas sem exageros. Fixamos as partes do mural na parede da sala de aula para a leitura.

Em seguida, apresentamos as características do gênero tira (finalidade, interlocutores, gênero textual, veículo de circulação). Quando questionamos sobre o que era uma tira, muitos disseram desconhecer esse gênero, então, fomos ao laboratório de informática e os alunos pesquisaram tiras produzidas por Alexandre Beck. Eles leram várias delas e reconheceram as principais peculiaridades da

produção do autor. Após, distribuimos a atividade A de estudo do texto que englobou questões sobre Alexandre Beck, o gênero tira e as leituras sobre Nelson Mandela. Alguns alunos quiseram deixar algumas questões em branco para entregar rapidamente à professora ou por não saberem as respostas de imediato, assim, foi necessário conversar com alguns alunos.

Acionamos o conceito de mediação na questão 1 com o termo “veículo”, presente na tira, porque alguns alunos não compreendiam o sentido da palavra. Então, primeiramente, pedimos para relerem a questão, e, em seguida, perguntamos (o que é circular? O que é veículo?), essas questões e outras ajudaram os alunos a pensarem na resposta. Os alunos responderam para circular (ônibus, dar a volta) e veículo (carro). Ao perceber que alguns estavam interessados, questionamos: o veículo transporta, conduz? Conduz a comunicação? A tira é conduzida de que forma na rede social facebook? O resultado foi que a maioria da turma elucidou que a tira do personagem Armandinho, de Alexandre Beck, foi produzida para ser veiculada na rede social facebook. O desenhista possui um perfil na rede para divulgar suas tiras e que o leitor do facebook pode encontrar uma tira nova, geralmente, a cada dia.

d) Dia 11 de novembro de 2014 – 2 aulas

Iniciamos a aula conversando acerca da importância de os alunos tentarem realizar as atividades e, caso não as tivessem compreendido, poderiam perguntar que orientaríamos. Muitos alunos aproveitaram para expor ideias e comentários. Após, realizamos uma revisão acerca da tira de Alexandre Beck que exibimos na TV pendrive. Os alunos participaram oralmente comentando e argumentado a respeito da postura de Armandinho e a frase de Nelson Mandela.

A correção da atividade A de estudo de texto foi conduzida baseada nos conceitos de Machado e Magalhães (2012) que relatam a importância de um aluno corrigir as questões do outro. Cada aluno leu as respostas do colega e, posteriormente, eles se reuniram em duplas para explicar o porquê daquelas respostas. As duplas foram formadas aleatoriamente pelo número da chamada. O resultado foi satisfatório, porque poucos alunos optaram por respostas simplistas com duas ou três palavras e a maioria respondeu com respostas mais elaboradas. Desta forma, as respostas mais elaboradas e que atingiram os níveis de inteligível,

interpretável e compreensível ajudaram aqueles que não tinham atingido tais níveis a completarem suas respostas.

Atividade B de estudo de texto - Entrevista com Ricardo Ferraz. Essa entrevista foi impressa e entregue a todos os alunos para facilitar as atividades. Na primeira atividade, leitura silenciosa, detectamos um problema com relação à dificuldade dos alunos em permanecerem em silêncio, por isso, fez-se necessário desenvolver o hábito de ler silenciosamente ou mesmo usar, na primeira vez, a leitura oral. Depois, realizamos uma segunda leitura de forma oral: os alunos foram divididos em duplas para lerem a entrevista e perceberem as vozes do entrevistado e do entrevistador.

Em seguida, iniciamos a atividade de estudo do texto, sem a nossa leitura em voz alta. Os alunos leram silenciosamente as questões e começaram a responder. Após alguns minutos, começaram as dúvidas que foram sanadas nas carteiras individualmente, sem atrapalhar a concentração dos outros. Fomos mediando as dúvidas e contribuindo com cada aluno. Nossa intenção com essa atividade foi também desenvolver a atitude de maior independência dos alunos em relação às questões de leitura estudo de texto, pois os alunos, muitas vezes, esperam o professor ler as questões, explicá-las e praticamente respondê-las para iniciarem as atividades. O conteúdo desenvolvido nesta aula foi também atitudinal.

e) Dia 12 de novembro de 2014 – 2 aulas

Continuação atividade B: iniciamos a aula com a leitura de duas frases que Ricardo Ferraz fala para os alunos em palestras:

“Acredite no seu sonho, mas precisa ser determinado, persistente, ser humilde e saber ouvir.” “Se Ricardo, que sofreu tanto, transformou o ‘limão em limonada’, por que eles também não conseguem?”.

O procedimento de ler as frases acima trouxe a necessidade do silêncio, porém, os alunos estavam muito agitados, já que nesse dia o intervalo foi maior porque a diretora expôs alguns avisos para os professores, enquanto os alunos brincavam e corriam no pátio. Depois de algum tempo, a leitura se concretizou com um pouco mais de concentração e menos brincadeiras e distrações.

Após, entregamos atividade B de estudo do texto com a entrevista de Ricardo Ferraz para que os alunos finalizassem as questões. A nossa mediação e auxílio foram realizadas individualmente para demonstrar o quanto o silêncio contribuía para

o desenvolvimento do estudo do texto. Nos momentos de dúvidas, solicitamos aos alunos que voltassem ao texto para compreenderem melhor.

O fechamento dessa aula foi com os alunos em círculo para um diálogo a respeito de situações ou de pessoas com necessidades especiais que eles conheciam. Estabelecemos as regras, conceitos procedimentais, para o bom andamento da atividade (levantar a mão antes de falar, esperar o colega terminar, não falar dois ou mais ao mesmo tempo). Percebemos que as histórias e notícias que contaram eram situações de violência e desrespeito ao ser humano e ao perguntarmos de onde eram tais histórias muitos tinham como fonte programas de televisão sensacionalistas. Surgiu a necessidade de criar uma caixa com notícias e histórias de superação e vitória. Esta caixa com textos dos gêneros reportagem e/ou notícias podem ajudar na diminuição de momentos ociosos, quando alguns terminaram a atividade e outros não e também em momentos específicos para a leitura fruição que auxilia no desenvolvimento do hábito de ler. Geraldi (1984) afirma: “Recuperar na escola e trazer para dentro dela o que dela se exclui por princípio – o prazer – me parece o ponto básico para o sucesso de qualquer esforço honesto de “incentivo à leitura”” (GERALDI, 1984, p. 86).

Outro ponto relevante foi que os alunos, muitas vezes, não têm acesso aos gêneros publicitários e a caixa de textos proporcionou esta aproximação leitor – texto, pois, “também não se formará um leitor de textos de imprensa, do qual se espera, senão uma leitura diária, ao menos uma leitura regular dos jornais, lendo-se notícias apenas no primeiro bimestre” (BRASIL, 1988a, p 70).

f) Dia 17 de novembro de 2014 – 3 aulas

A aula foi iniciada mostrando aos alunos uma caixa fechada, o que causou expectativa neles, porque não sabiam qual era o conteúdo da caixa. Esta continha notícias e reportagens de superação de dificuldades por parte de várias pessoas. Então, a caixa foi passada nas carteiras e aleatoriamente entregue uma notícia para cada aluno para a leitura silenciosa. Após a leitura, houve um breve momento em que cada um comentou rapidamente a respeito da notícia que leu. Muitos estavam impressionados com pessoas com tantos problemas físicos e com tantas conquistas. Foi muito proveitoso esse momento. Com o uso da caixa das notícias e reportagens, foi possível desenvolver, nos alunos, além de novas atitudes, novos conceitos. Eles

perceberam que, muitas vezes, a televisão expõe e chama a atenção para as dificuldades e para o enaltecimento das tragédias humanas e que as histórias de sucesso não são alvo de tanta divulgação como as histórias trágicas.

Na atividade C houve a introdução do gênero Filme com algumas breves características do gênero. Os alunos lembraram de alguns filmes que já assistiram. Perguntamos se já assistiram a filmes no cinema e a grande maioria declarou que nunca foi ao cinema. Apresentamos o gênero filme como uma possibilidade de conscientizar a importância e o valor do ser humano, bem como a importância das relações de igualdade.

Expusemos o título do filme “Vista minha pele” e os estudantes iniciaram comentários do que imaginavam ser o tema do filme (uma roupa, uma roupa de animal, pele de animal morto...). Essa prática de expor o título, de acordo com Machado e Magalhães (2012), foi uma estratégia que possibilitou aos alunos a formulação de hipóteses sobre o conteúdo do filme, forçando o aluno a pensar e a buscar, em sua memória, as informações que possui.

Observamos nessa atividade a importância de valorizarmos as previsões de respostas dos alunos mesmo que não correspondam resultados satisfatórios em relação ao texto, pois a função da atividade foi despertar o interesse para o texto. As respostas inadequadas, ou que estão muito aquém das expectativas, expõem claramente o nível de leitura e o conhecimento de mundo dos alunos. Estes dados devem servir para que o professor possa elaborar estratégias de intervenção pedagógica.

Após, entregamos a sinopse do filme e os alunos realizaram a leitura silenciosa. A primeira atividade que realizamos foi solicitar que os alunos colorissem alguns itens importantes na sinopse (um procedimento que auxilia na construção do conhecimento) como: personagens e características, países pobres e ricos, a direção do filme, o tempo de duração, quem produziu, o ponto central do filme apresentado na sinopse. Inserimos essa atividade porque na atividade B de estudo de texto havia uma semelhante e eles demonstraram dificuldades para compreender e realizar o que foi solicitado.

As atividades de ler e de colorir o texto foram procedimentos que contribuíram para despertar a atenção dos discentes, como base de conhecimento para aqueles com maiores dificuldades e com interesse em assistir ao filme. Constatamos que a diversidade de textos e de atividades variadas contribuiu para um tempo maior de aula

(três aulas) e não foi maçante como quando usávamos o livro didático como fonte de atividades, conteúdos e textos.

Os alunos assistiram ao filme no salão nobre da escola, e o Datashow proporcionou um ambiente de cinema. A reação dos deles, de modo geral, foi de revolta, indignação, criticaram as ações das personagens, no trecho que a professora explicava sobre os escravos e Sueli afirmou que queria ter uma escrava branca os educandos foram percebendo que havia a troca de situação entre negros e brancos. Os alunos reclamaram que eles não eram como a personagem Sueli. Alguns afrodescendentes ficaram mais tímidos e quietos. Quando o filme terminou todos queriam falar ao mesmo tempo frases como: “Nossa professora, quanta maldade!!” “Será que a Maria venceu a escolha da rainha?” “Tinha que mostrar o final para sabermos quem venceu, professora!” As reações da turma demonstraram que o filme os incomodou e trouxe-lhes reflexão, eles se posicionaram contra as atitudes racistas e defenderam a personagem Maria no momento em que assistiam ao filme. Retornamos para a sala de aula e encaminhamos a atividade C de estudo do texto. Com o filme “Vista minha pele” lemos as questões em voz alta e sanamos as primeiras dúvidas nessa leitura. A maioria dos alunos não concluiu as questões nesta aula.

g) Dia 21 de novembro de 2014 – 2 aulas

Progredimos com tema racial, lendo a mensagem final da personagem Maria, do filme “Vista minha pele”.

“Mas a verdade é que depois de todas essas aventuras, algumas perguntas ainda continuam me incomodando: Será que um dia a escola vai valorizar a diferença racial? Será que negros, brancos, índios e orientais vão ser tratados em condições de igualdade? Às vezes eu penso que sim outras vezes eu penso que não.”

Posteriormente, entregamos a atividade C de estudo do texto com o filme “Vista minha pele” para os alunos finalizarem as questões. Resgatamos alguns questionamentos e dúvidas enquanto eles respondiam as questões.

Ao término da atividade, foi realizada uma revisão dos conceitos apresentados pelo filme “Vista minha pele” e uma confrontação com os valores, atitudes e normas para viver a diferença com os afrodescendentes na sala. Os conteúdos atitudinais propostos por Zabala (1998) foram trabalhados nessa aula. Quanto aos valores (emissão de juízo a respeito de condutas). Anotamos no quadro (solidariedade e o

respeito aos outros) e questionamos se os valores apresentados por Sueli e Maria, personagens do filme, eram positivos, ou negativos, e os alunos assimilaram a negatividade dos valores do personagem Sueli. Quanto às atitudes (cooperar com o grupo, ajudar os colegas, participar das tarefas escolares) foi utilizada como referência as atitudes da personagem Luana, a melhor amiga de Maria, e todos foram unânimes em afirmar que Luana teve uma ótima conduta e atitude. Quanto às normas, foi abordada a personagem da professora Janine e questionou-se os níveis de aceitação da norma (a professora cumpria as normas em 1º grau – simples aceitação, em 2º grau – certa reflexão sobre a norma voluntária ou forçada ou em 3º grau – aceita as regras e normas e cumpre). A turma foi se aproximando de cada valor, atitude e norma e comparando a postura das personagens com o contexto real de sala de aula. Tal atividade propiciou que os alunos revisitassem o perfil de cada personagem do filme, analisando-o do ponto de vista ético. Para posicionar-se sobre a conduta dos personagens, eles deveriam lembrar-se dos fatos narrados no filme, localizar condutas em relação aos demais fatos e personagens e, ainda, aproximar, ou distanciar, determinados modelos, tendo em vista o que ocorre na sala de aula. Pode-se dizer que, neste momento, o percurso de leitura proposto por Orlandi (2008) ocorreu, ou seja: os níveis inteligível, interpretável e compreensível ocorreram aplicados ao gênero narrativo (filme).

h) Dia 24 de novembro de 2014 – 3 aulas

Com o gênero textual reportagem foi trabalhada as noções sobre gênero destacando finalidade, interlocutores, gênero, veículo de circulação e manchete, lead, data de publicação e autores. Essas noções foram resgatadas oralmente mostrando no texto. Posteriormente, entregamos a atividade D de estudo de texto com a reportagem “Por que as cotas raciais deram certo no Brasil?”. E as dificuldades apareceram acerca da manchete e lead, havíamos explicado aos alunos, porém, constatamos que estes conceitos precisam ser retomados, avançando dos conceitos para a prática. Como aponta Zabala (1998), os conteúdos conceituais precisam ser trabalhados diversas vezes para serem assimilados e não são prontos ou acabados, mas podem, progressivamente, ser aprofundados.

Em seguida, o preenchimento do quadro com uma das questões também ocasionou problema, porque muitos alunos queriam a localização das respostas e não

queriam retornar ao texto para lê-lo novamente. Detectamos que alguns copiaram as respostas dos colegas. Nesse sentido, Riolfi et al. (2010, p. 62) esclarece “Se aderir às palavras do autor resulta na simples reprodução do discurso alheio, tangenciá-las impede o salto necessário para a interpretação.”. Portanto, ao copiar a resposta do colega ou do texto tal qual está escrito, o aluno impede a interpretação. Essa constatação nos levou a uma reflexão acerca de como poderíamos contribuir para que esse salto para a interpretação se iniciasse.

Recorremos a Riolfi et al. (2010) e compreendemos que nosso papel de mediadores foi mostrar e conduzir o aluno à percepção de como o texto foi construído e organizado e que a partir da leitura construímos um novo discurso, ou seja, nossa interpretação. Nesse final de aula, voltamos à reportagem da atividade e fomos grifar junto com eles as partes principais do texto, os principais argumentos e palavras-chave, os nomes das pessoas citadas e partes de suas histórias de vida.

O trabalho com a leitura a partir do gênero reportagem foi árduo e com um caminho a percorrer. Mas não desistimos. Provavelmente a escolha de uma reportagem menos densa facilitaria o estudo de texto. No entanto, nos apoiamos no resumo de Riolfi et al. (2010, p. 65) “criação do hábito, instalação do gosto e prática de leitura.”

Para realizarmos essa prática, decidimos pesquisar para a próxima aula outras reportagens mais curtas, pois alguns reclamaram que a reportagem era muito longa. Enfim, reportagens mais curtas em uma nova caixa de leitura para os alunos lerem, por prazer, as reportagens.

i) Dia 25 de novembro de 2014 – 3 aulas

Nesse dia, retomamos a atividade B de estudo do texto, entrevista com Ricardo Ferraz. Oralmente, os alunos foram lembrando quem é Ricardo Ferraz, sua infância, suas limitações e superações, depois, relemos as questões de estudo do texto e as respostas de alguns educandos para lembrar o cartunista. Por meio dessa atividade, de acordo com Freitas (2012), o professor mediador tem a possibilidade de auxiliar o aluno a mobilizar conhecimentos anteriores a respeito de Ricardo Ferraz e sua trajetória para realizar uma nova tarefa de leitura.

Após, apresentamos o gênero cartum na TV pen-drive com suas características e sua função social. Os cartuns de Ricardo Ferraz, principalmente apresentam o

grande exemplo e modelo de superação e esse aspecto possibilitou aos alunos analisarem a vida dele. Foram introduzidas as principais diferenças entre o gênero tira e o gênero cartum, ambos da esfera jornalística. A diferença que destacamos foi que a tira possui um personagem fixo e até quatro quadrinhos sequenciais, no máximo, já no cartum, os personagens mudam e não têm nome (personagens desconhecidos) e o cartum é desenhado, geralmente, em um quadrinho, com, ou sem balões e falas, e ambos podem tecer críticas com humor.

Em seguida, introduzimos a atividade E de estudo de texto com os cartuns. No plano superficial do texto, a turma compreendeu rapidamente, mas quanto às intenções do autor, constatamos a necessidade de intervenção e, desta forma, fomos acompanhando e mediando as questões com alguns alunos que estavam com dificuldades. Poucos estudantes deixaram de realizar a atividade, deixando questões em branco e outros com respostas sem vínculo com o texto. Por outro lado, vários trouxeram suas atividades com respostas mais elaboradas e que demonstraram compreensão do texto.

Conforme os alunos iam terminando o estudo do texto, recebiam uma reportagem para lerem silenciosamente. Essa leitura fruição não exigiu questões ou atividades e contribuiu para diminuir conversas e brincadeiras quando eles terminassem as atividades.

j) Dia 01 de dezembro de 2014 – 3 aulas

O interesse dos alunos por cartuns e tiras foi expressivo, por isso, iniciamos essa aula no laboratório de informática. Durante um tempo, eles pesquisaram e leram livremente cartuns ou tiras, cada aluno pode escolher o que ia ler. Depois, propomos a leitura de uma reportagem e eles foram os responsáveis pela escolha. Digitaram no site de busca “reportagem a respeito de...”, com temas variados, leram e, na sequência, teceram pequenos comentários. Essa atividade foi uma tentativa de mostrar-lhes as possibilidades de lerem reportagens com temas variados na internet.

Retornamos para a sala de aula e iniciamos o trabalho com o gênero história em quadrinhos com questionamentos: vocês possuem histórias em quadrinhos? Costumam ler? Gostam? Quais personagens mais gostam? Esses questionamentos revelaram que muitos gostam de histórias em quadrinhos, porém, não compram e o acervo na biblioteca do colégio não dispõe de histórias em quadrinhos.

Dentro desse contexto foi apresentada a história em quadrinhos “Turma da Mônica em Viva a diferença” disponibilizamos slides com a história em quadrinhos na TV pen-drive colorida para o primeiro contato dos alunos com a história em quadrinhos.

Em seguida, a história em quadrinhos foi distribuída aos alunos para a leitura silenciosa e o manuseio do material. Depois, os estudantes se reuniram em grupos (a formação dos grupos foi com recortes de papéis coloridos, eles pegaram as cores iguais formaram os grupos) com três alunos para uma leitura dinâmica. Os educandos se dividiram e representaram, por meio da leitura em voz alta, os personagens da história em quadrinhos para perceberem as falas dos personagens, as expressões não verbais dos balões e dos quadrinhos e também exercitarem a entonação na leitura oralizada.

Distribuímos a atividade F de estudo do texto “Turma da Mônica em Viva a diferença” e, em seguida, encaminhamos as questões com algumas explicações. A primeira atividade que os alunos realizaram foi completar o quadro com as características dos pais e mães presentes na história em quadrinhos. Como já haviam preenchido outros quadros, desta vez, de modo geral, foi mais tranquilo retornarem ao texto para completar o quadro. A exceção foram alguns alunos que ficaram apreensivos, nervosos e conversaram outros assuntos e, ao chamarmos em particular, relataram a falta do pai ou mãe uns por morte e outros por separações. Esta situação da vida familiar do aluno pode interferir nas suas relações com o conhecimento e com as atividades na escola. Por isso, o colégio e o professor precisam estabelecer relação com os pais por meio dos pedagogos e orientadores educacionais para superar tais problemas que extrapolam o cotidiano escolar.

Assim, é fundamental que sejam implementadas políticas que assegurem a aproximação entre os dois contextos, de maneira a reconhecer suas peculiaridades e também similaridades, sobretudo no tocante aos processos de desenvolvimento e aprendizagem, não só em relação ao aluno, mas também a todas as pessoas envolvidas (DESSEN; POLONIA, 2007, p. 29).

Desta forma, foi importante um diálogo com a equipe pedagógica para que, paralelamente, seja desenvolvido um trabalho com os alunos para que esse aspecto familiar não prejudique o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno. Logo depois que a aula terminou, este contexto de sala de aula foi relatado com os nomes dos

alunos que foram encaminhados para a equipe pedagógica que prontamente lhes atendeu. Também foi solicitado um contato com os responsáveis deles para relatar sobre o fato em sala de aula, porque é de suma importância que os contextos familiar e escolar se aproximem em prol da aprendizagem e do desenvolvimento emocional do adolescente. Neste dia, a atividade de estudo do texto história em quadrinhos não foi concluída.

k) Dia 02 de dezembro de 2014 – 3 aulas

A aula iniciou no laboratório de informática para a leitura da entrevista com Mauricio de Sousa a respeito das histórias em quadrinhos com personagens deficientes. Eles leram e se interessaram muito pelo autor e pela sua maneira de se expressar sobre cada personagem.

Redistribuímos a atividade F de estudo do texto “Turma da Mônica em Viva a diferença”, para a continuidade das questões. Nesse dia, estavam todos os alunos. No início da segunda aula, a supervisão avisou que a turma teria uma atividade extraclasse, ou seja, que iriam visitar uma feira de ciências em outro colégio e que o ônibus viria buscá-los em instantes. O tempo é uma variável que interfere positiva ou negativamente para o alcance dos objetivos planejados (ROCHA, 2013). Desta forma, o fator tempo dificultou o término da atividade, porque o tempo dos alunos foi ocupado com atividades fora do colégio. Respeitamos a ordem e, nesse dia, encerramos as atividades antes do previsto.

l) Dia 04 de dezembro de 2014 – 2 aulas

No último dia de aula alguns desejaram mais aulas para a implementação e término da proposta, porém, explicamos que os professores precisavam das aulas para o fechamento das avaliações e trabalhos. Portanto, não conseguiríamos terminar todas as atividades. Retomamos rapidamente a atividade F de estudo do texto “Turma da Mônica em Viva a diferença” para finalização das questões.

Para a atividade final foram preparados slides com os tópicos de cada estudo de texto trabalhado, fomos apresentando os slides com imagens, trechos dos textos e dialogamos sobre o que compreendemos (críticas, posições do autor, conhecimentos adquiridos, confrontações com a posição dos alunos enquanto

leitores) na reportagem a respeito das cotas e, para citar um exemplo, alguns perceberam a importância e a possibilidade de cursar um curso superior. A turma foi disposta em círculo para melhor visualização dos colegas.

Escreveram o que aprenderam para utilizar na vida sobre cada um dos textos estudados. Nessa atividade, eles escreveram livremente. Alguns deixaram quase todos os itens em branco, outros escreveram alguns e a maioria escreveu em todos os itens. Ao analisarmos essa atividade percebemos que elas contêm um diagnóstico para nortear outras atividades que contemplem outros conteúdos.

As atividades escritas apresentaram problemas de (aspectos de situação de produção, aspectos textuais coesão e coerência e aspectos formais como acentuação, ortografia, pontuação) que o trabalho com estudo de textos está muito no início, embora seja uma das melhores turmas do colégio a prática da leitura precisa ser intensificada.

Ao final da aula foram entregues lembrancinhas com balas e pirulitos, agradecemos a participação e tivemos alguns momentos de despedidas. Alguns alunos aventaram a possibilidade de trabalharmos juntos no próximo ano.

3.4 Níveis de leitura para cada atividade

O professor de Língua Portuguesa lê as repostas dos alunos nas atividades de leitura estudo de texto e necessita considerar que o mais importante não é a atribuição de notas ou conceitos, mas o diagnóstico que orientará a condução das próximas atividades.

Ao defendermos que o diagnóstico seja o centro da organização do cotidiano escolar do professor, não estamos considerando que seja possível conduzir um processo isento de falhas, nem que este seja a solução dos males que angustiam o professor, mas que o procedimento consiste em uma opção adequada àquele que pretende mais precisão em seu trabalho (RIOLFI et al., 2010, p. 22).

No caso das atividades de leitura, é possível utilizar as respostas das questões para identificar em que nível de leitura os alunos apresentam dificuldades e avanços. Esta identificação das dificuldades gera a reflexão do professor sobre sua prática e

que teorias podem ser acionadas para elaboração de novas atividades e os avanços apontam para novos conteúdos.

1) Atividade A – composta pela entrevista com Alexandre Beck, a pesquisa e a confecção do mural sobre a vida de Nelson Mandela e a leitura estudo de texto do gênero textual Tira.

O nível de leitura inteligível foi dominado satisfatoriamente com o auxílio do professor no que se refere ao termo “veículo”. Para atribuir sentidos, o professor fez alguns questionamentos e os alunos ativaram alguns conhecimentos prévios e a questão sobre veículo de comunicação foi concluída. Nas outras questões no nível inteligível não ocorreram dificuldades, por isso, o trabalho leitura estudo do texto nesse nível foi adequado. Os conteúdos factuais se referem aos fatos (localização de dados no texto, datas, nomes), os alunos responderam de forma correta, muitas vezes desprezamos esses conhecimentos, mas são eles que contribuem para o nível interpretável e compreensível de leitura do texto.

No nível da interpretação concentramos as questões na tese – ideia central defendida - da tira apresentada pelo autor na linguagem verbal e não verbal. As respostas para as questões necessitaram da mediação do professor para que os alunos atentassem nas imagens e nas expressões faciais do personagem. Desta forma, as dúvidas foram sanadas. Alguns educandos tentaram copiar as respostas dos colegas e essa atitude demonstrou que não estão habituados a produzir suas respostas, e sim copiá-las do texto ou dos colegas. Este episódio trouxe à tona a necessidade de explicar-lhes que são eles que produzem as respostas interpretativas baseados nas pistas deixadas pelo autor, no texto. De modo mais amplo, percebemos que as respostas de vários alunos atestam algum domínio nesse nível. Os conteúdos procedimentais desenvolvidos foram as ações de ler, inferir e interpretar que são procedimentos para serem aprendidos, isto confirma que as questões do nível interpretável sempre devem fazer parte de atividades de leitura estudo do texto.

No nível compreensível, poucos alunos expuseram respostas curtas como (sim/não). Alguns compreenderam a intertextualidade entre o discurso de Nelson Mandela e a tira de Alexandre Beck. Assim, confrontaram a realidade dos afrodescendentes retratada por Mandela com a vida de muitas pessoas ou mesmo a vida de alguns educandos. O destaque para o agradecimento a Nelson em relação à data de publicação da tira contribuiu para a produção dos sentidos com o auxílio do

professor. Portanto, esse nível de leitura é o que requer o trabalho intensificado por parte do professor para que os alunos exercitem o caminho da compreensão (contexto imediato e histórico, pistas do autor no texto e leituras ou conhecimentos anteriores do leitor). Assim, “diante de uma leitura do aluno, recuperar sua caminhada interpretativa, ou seja, que pistas do texto o fizeram acionar outros conhecimentos para que ele produzisse o sentido que produziu” (GERALDI, 2003, p. 188-189). O professor media esta caminhada do aluno observando se este seguiu as pistas certas do texto para a produção dos sentidos, desta forma, o processo de produção não é o desejado pelo professor ou pelos educandos, mas aquele que as pistas do texto que acionam o externo (outros texto lidos, o contexto imediato e amplo).

2) Atividade B – refere-se à entrevista sobre a vida e o trabalho de Ricardo Ferraz como cartunista e à leitura estudo do texto com doze questões.

O nível inteligível abarcou o quadro com os dados da entrevista e palavras desconhecidas, o trabalho com as palavras desconhecidas sucedeu com questionamentos do professor a partir do texto. Nesta atividade, os alunos atingiram o nível inteligível consideravelmente. A segunda atividade desse nível de leitura (grifar com cores diferentes fragmentos do texto) proporcionou o retorno ao texto para uma nova leitura com o objetivo de selecionar informações. Consideramos que este hábito de grifar, ou colorir, partes essenciais do texto propiciou o despertar do aluno do 6º ano acerca da importância de ler e reler o texto e contribuiu na interpretação das questões posteriores. O aluno percebeu que nem todos os dados estarão disponíveis em sua memória após uma leitura apenas. O aluno também teve a oportunidade de perceber que, lendo novamente o texto, pode perceber detalhes interessantes que ele não havia percebido no momento da primeira leitura.

As questões acima estimularam ações como preencher quadros e grifar fragmentos do texto que são ações dos conteúdos procedimentais. Em Zabala (1998), os procedimentos são ações com objetivo de retornar ao texto para retirar pistas que contribuam na interpretação, nas informações relevantes e nas opiniões do entrevistado. Estes procedimentos são muito importantes na leitura de texto porque levam o aluno a retornar ao texto, relê-lo, retirar informações e pensar sobre elas, ou mesmo, estabelecer relações entre elas.

O nível interpretável incluiu questões de interpretação de algumas frases do entrevistado. Os alunos formularam as respostas baseados no contexto histórico do

entrevistado existente no texto. Grande parte deles interpretaram as frases sem dificuldades, alguns necessitaram de ajuda justamente pela dificuldade de formular a resposta sem copiar, pois nestas questões de interpretação os fragmentos do texto estavam contidos na pergunta. Este desafio de formular as respostas interpretativas respeitando a ideia central que estava sendo defendida no texto foi dominado parcialmente pelos alunos. Portanto, estes conteúdos procedimentais de formular respostas exigem que o aluno exercite a ação várias vezes para obter o domínio de como realizar a leitura.

Na compreensão do texto, as questões focaram nas peculiaridades destacadas pelo entrevistado para vencer na vida, de modo que o aluno deveria confrontar a história de vida do entrevistado com sua vida e o desafio de propor mudanças no modo de reagir diante dos sofrimentos. O nível de compreensão dos alunos, nesta questão, foi aceitável, ou seja, com comentários do professor apontando fatos de vida do entrevistado e questionando se eles vivem situações semelhantes, eles responderam as questões. Os conteúdos atitudinais assimilados nestas questões incidiram sobre a elaboração por parte dos alunos de critérios (valores positivos) para tomar posição frente à situação de sofrimento e superação.

A outra questão de compreensão de ordem social, em relação às adaptações e adequações na escola e no bairro para que os direitos dos deficientes sejam respeitados, resultou no domínio efetivo da produção de sentidos pelos alunos nas suas relações com a sociedade. As adequações propostas pelos estudantes foram: rampas de acesso, calçamento nas proximidades do colégio, porque os pedestres precisam caminhar na rua, ampliação dos banheiros e outros. Os conteúdos atitudinais apreendidos nesta questão são relativos às normas ou regras de acessibilidade que precisam ser reivindicadas pelos educandos junto às autoridades.

3) Atividade C – formada pela sinopse do filme “Vista minha pele” e pelo filme “Vista minha pele” que foi exibido para o 6º ano B.

As questões nos três níveis de leitura desafiaram os alunos em relação à acomodação de copiar respostas prontas ou fáceis sobre os textos. Nas questões de estudo do texto referentes ao filme, eles experimentaram responder as questões baseados nas pistas do texto, porém, o retorno ao texto foi dificultado. Para auxiliá-los no retorno ao filme, a televisão da sala de aula permaneceu conectada ao vídeo e, de acordo com a necessidade, a cena foi exibida novamente para que os alunos

observassem os detalhes. Este exercício demonstrou de forma clara a importância de se retornar ao texto e novamente lê-lo (ou assisti-lo), porque muitos detalhes não são apreendidos numa única leitura.

As realizações das ações de ler o filme, formular respostas, interpretar e compreender foram dificultadas porque os educandos não possuem a materialidade do texto para fundamentar suas respostas. Os conteúdos procedimentais possibilitam aos alunos a reflexão sobre a própria atividade (como formular a resposta sem o texto escrito) para aprender o procedimento. A exercitação múltipla, ou seja, retornar ao filme para rever e reler também foi um procedimento utilizado nestas atividades e que contribuiu para a proficiência leitora.

A turma atingiu bons resultados no nível inteligível considerando que o quadro continha os nomes dos personagens e os estudantes preencheram com as características físicas e ações de respeito ou de preconceito dos personagens. O quadro propiciou que os alunos argumentassem contra as ações de preconceito dos personagens, por isso, consideramos que essa questão foi além do nível inteligível de forma muito positiva. Outro aspecto favorável foi a evolução da maioria dos alunos quanto ao procedimento de preencher quadros sem copiar do texto as respostas, e, fundamentados no filme, eles descreveram as ações dos personagens e as suas características físicas.

As questões do nível interpretável provocaram os alunos a interpretarem o filme. Retiramos falas dos personagens para que eles atribuíssem sentido por meio das pistas do texto (“caminhar com os pés no chão”; “perder o trampo”; “essa playboyzada”; “qual é Luana me economiza um pouco”). Esta questão proporcionou questionamentos, dúvidas e muitos solicitaram o apoio do professor, porque não conseguiam interpretar as falas. Retornamos ao filme para verificar em que contexto as frases foram pronunciadas, o cenário, os personagens e a produção de sentidos aconteceu com a mediação do professor e também com as intervenções de alguns alunos que contribuíram de forma adequada, ou seja, não falavam as respostas, mas sim as pistas para a produção destas.

O nível de compreensão nas atividades de leitura estudo do texto foi produtivo e possibilitou aos educandos a construção de um novo discurso, de produzir sentidos por meio da inversão de papéis entre negros e brancos. Os alunos se posicionaram criticamente contra as cenas de preconceito e de discriminação racial.

Os alunos inferiram e compararam as atitudes e ações da direção do colégio exibido no filme em relação às agressões físicas e verbais. O filme não mostra nenhuma advertência ou diálogo para combater o preconceito. A produção de sentidos e a interação entre a vida (percepção das relações de poder que oprimem e consideram que alguns são capazes e melhores que os outros) esses aspectos das relações de poder foram apresentados pelo professor oralmente.

4) Atividade D – constituída pelo gênero textual reportagem “Por que as cotas raciais deram certo no Brasil?” e pelas atividades de leitura estudo do texto.

As atividades de leitura estudo do texto necessitaram de forma específica da mediação do professor, em função de dois aspectos: a extensão da reportagem e o fato de que grande parte dos alunos não têm acesso à leitura de reportagens regularmente. Alguns não entenderam os termos *lead* e manchete, presentes na questão 1. Esta dúvida foi sanada com uma nova explicação do professor conceituando os dois termos e mostrando a localização deles no texto.

O quadro (questão 4) ocasionou tumulto com alguns alunos que afirmaram não encontrarem as citações do quadro no texto e, por isso, não identificaram (quem falou, de quem falou, citação contra ou a favor das cotas). Para minimizar o problema ocorreu a mediação do professor que mostrou as citações no texto e solicitou aos alunos que as colorissem, posteriormente, eles grifaram os nomes para encontrar quem falou e de quem falou e essa contribuição do professor facilitou o preenchimento do quadro. O nível inteligível de leitura estudo do texto foi de domínio satisfatório para alguns educandos. Porém, outros alunos apresentaram dificuldades nas questões propostas. Estas dificuldades deles comprovam a necessidade de aplicar o procedimento (preencher o quadro) em contextos diferenciados, ou seja, aprendemos na medida em que utilizamos os mesmos procedimentos em situações não previsíveis. Preencher quadro também exigiu dos alunos habilidades de síntese de ideias presentes no texto e isso pode ter dificultado a realização da atividade, uma vez que a esta habilidade é pouco trabalhada nas aulas.

As questões aplicadas relativas ao nível interpretável da leitura estudo do texto estavam relacionadas com o quadro (questão 4) que foi amplamente trabalhada no nível anterior, o inteligível. Desta forma, as questões de interpretação transcorreram de forma positiva. Os alunos perceberam as pistas no texto e formularam suas respostas. A interpretação das fotografias contidas na reportagem facilitou a produção

das respostas. Os alunos identificaram cotistas felizes, sorridentes e em lugares privilegiados sinalizando e defendendo o sucesso das cotas raciais. O nível interpretável foi concluído de modo satisfatório, isto é, eles primeiro aplicaram o conceito cotistas felizes (o fato) e associaram ao procedimento de elaborar a resposta que resultou em uma reflexão (as cotas deram certo porque os cotistas estão felizes).

O nível compreensível também sucedeu de forma tranquila para uma parte da turma, já para alguns alunos o nível da compreensão estava comprometido e necessitou o auxílio do professor. O pesquisador iniciou a intervenção retomando o termo “cotas raciais” lembrando o filme “Vista minha pele”, em que as pessoas eram mantidas em situações diferenciadas, questionamentos sobre a escravidão no Brasil que impediu que os afrodescendentes prosperassem social, cultural e economicamente. Depois deste contexto histórico estabelecido, os alunos se posicionaram a favor das cotas raciais.

5) Atividade E – apresenta o gênero textual Cartum e para a situação do texto foi retomada a entrevista com o cartunista Ricardo Ferraz.

As questões do nível inteligível de leitura estudo do texto iniciaram com um quadro comparativo entre o 1º e o 2º cartum. Os alunos preencheram o quadro observando todos os aspectos dos cartuns, inclusive em relação existência de falas e balões, críticas, humor e personagens. Os alunos não apresentaram dificuldades nessa atividade. As questões sobre o cartunista Ricardo Ferraz foram respondidas com êxito. Este nível também abarcou a atribuição de significado para os termos “inclusão social” e “cidadania”, para estas palavras o significado foi construído a partir dos conhecimentos prévios dos alunos e com o auxílio do professor. O nível inteligível nesse texto foi efetivo, ou seja, os alunos formularam conceitos ou aprenderam de forma significativa os termos inclusão e cidadania, no entanto, os conteúdos conceituais se realizam na elaboração pessoal do conceito e devem ser aprofundados e ampliados para utilizá-los em atividades de interpretação.

Os alunos apresentaram mínimas dificuldades para responder as questões do nível interpretável, já que as pistas dos textos estavam na linguagem verbal e não verbal, e precisaram observar as imagens para explicar o que o texto diz. Assim, a maioria dos alunos inferiu a tese do texto e assimilou a relevância da família e da educação para o deficiente. Consideramos que a exercitação múltipla de questões do nível interpretável contribuiu para o domínio dos procedimentos de ler e de buscar

respostas no texto. Os alunos apresentaram pequenos sinais de reflexão nas respostas, o que pode significar que o procedimento de formular, ou elaborar respostas, começou a melhorar.

O nível compreensível apresentou um domínio parcial da maioria dos alunos. Vários alunos compreenderam o preconceito como uma realidade da nossa sociedade, por isso, os deficientes sofrem, com privações e com direitos que não são cumpridos. Por outro lado, confrontaram a felicidade da família do 1º cartum, com a família de Ricardo Ferraz e com as famílias que conheciam com filhos deficientes. O relato de alguns alunos foi de situações de abandono, sofrimento e dor. Em seguida, outros alunos expressaram a possibilidade de mudança de postura em relação aos deficientes. Os conteúdos atitudinais abordados nessas questões são valores e atitudes. Os valores familiares estão relacionados aos componentes afetivos e de conduta, por isso, envolvem um processo de interiorização que podem ter sido estabelecidos em alguns alunos. As atitudes são aprendidas quando o comportamento do aluno é estável frente a uma situação concreta, por exemplo, de sofrimento ou dor. Para aprender esses conteúdos atitudinais outras atividades devem ser propostas.

6) Atividade F – composta pela entrevista com Mauricio de Sousa e a história em quadrinhos da turma da Mônica em: Viva a diferença.

O nível inteligível incluiu questões relacionadas à capa da história em quadrinhos e duas dos quadros: o primeiro quadro para completar com as ações e reações do pai e da mãe em cada página da história em quadrinhos e o segundo quadro para preencher com os perfis das personagens Mônica e Tati. Os alunos progrediram no quesito de retornar ao texto para pesquisar os itens propostos nas questões.

O contexto de criação das personagens com deficiências foi revelado na entrevista com Mauricio de Sousa. O quadrinista percebeu um vazio em suas histórias, pois não existiam personagens com deficiências, assim, o texto foi produzido para homenagear pessoas que o autor conhece com deficiências e retratar um ambiente escolar e familiar inclusivo. Estes aspectos foram percebidos pelos alunos. Portanto, o nível inteligível de leitura foi adequado, ou seja, os conteúdos conceituais (conjunto de fatos) relacionados no texto à origem das personagens, nomes e deficiências das personagens entre outros, estavam adequados porque os alunos foram capazes de

reproduzir os elementos ligados ao conteúdo factual e entendê-los no contexto do texto.

As questões para o nível interpretável se referiram aos títulos das histórias em quadrinhos: “Cada ser é único” e “A nova coleguinha”, assim, os questionamentos para a interpretação dos títulos conduziram os alunos a seguir as pistas do texto. Os alunos retornaram nas histórias e analisaram as imagens para interpretar. O segundo título necessitou da intervenção do professor quanto à palavra “coleguinha” e os sentidos que podem ser produzidos dentro do texto (especial, querida, importante) e fora do texto (sentido pejorativo uma colega insignificante, pequena no tamanho) muitos relataram usar “coleguinha” em relação à estatura baixa da personagem Tati. Assim, retornamos com eles na história em quadrinhos e fizemos apontamentos sobre o comportamento da menina diante dos outros personagens e a dificuldade foi superada. Os conteúdos atitudinais acionados nestas questões foram os valores diante de um deficiente. Estes conteúdos são aprendidos quando o valor positivo é interiorizado pelo aluno. Neste caso, a percepção da valorização da pessoa com deficiência.

O foco das questões para o desenvolvimento do nível de leitura compreensível comparou os ambientes familiar e escolar nas histórias em quadrinhos com o ambiente familiar e escolar dos alunos. O projeto de dizer do autor, nessa história em quadrinhos, se estabeleceu na apresentação de ambientes perfeitos: uma escola inclusiva e famílias cheias de amor e carinho que acolhem os filhos deficientes. Estas questões produziram muito sentido para os alunos, porque alguns podem viver em situações de problemas sentimentais, incompreensões ou separação dos pais. Assim, houve confronto entre a situação do texto e o contexto de situação imediato dos alunos. Esse nível de leitura produziu sentidos e desenvolveu um pouco a criticidade dos alunos. Após o término da atividade de leitura estudo do texto o leitor “retorna à vida própria, enriquecido pelo trabalho produtivo da leitura. Volta-se o mesmo e outro depois de cada efetiva experiência de leitura” (GERALDI, 2013, p. 31). Ou seja, o leitor retira do texto o que compreendeu e estes aspectos ele traz para sua realidade social (escolar, comunitária, familiar). Assim, percebemos vários avanços na experiência leitora dos sujeitos pesquisados como esse nível compreensível de leitura que representa retirar a tese do texto e incorporá-la na vida cotidiana. No entanto, queremos ressaltar que encontraremos muitos desafios como mediadores de leitura para formar os alunos sujeitos leitores com experiência efetiva de leitura.

3. 5 Síntese das aulas em relação à leitura estudo do texto

As aulas de leitura estudo do texto foram muito produtivas para o professor pesquisador e para os alunos, tendo em vista que houve a interação entres os sujeitos. Esta interação pode ser demonstrada pelas ações e relatos da grande maioria dos alunos que participou das atividades propostas referentes à: leitura dos textos solicitados, nas leituras silenciosas e nas leituras compartilhadas (em duplas), as primeiras atividades de leituras eram barulhentas e aparentavam pouca concentração, foi estabelecida a norma do silêncio durante as leituras dos textos. Os alunos iniciaram o aprendizado desse conteúdo atitudinal obedecendo à norma do silêncio. Num primeiro momento, a norma foi aceita, depois, houve um momento de ajuste: para alguns alunos, houve um silêncio voluntário, e, para outros, um silêncio forçado. Acreditamos que dando continuidade no uso desta norma para as atividades em sala de aula, os alunos tendem aceitá-la como regra.

A leitura envolve também conteúdo procedimental (ZABALA, 1998). Esse tipo de conteúdo necessita de ações ordenadas que precisam ser realizadas pelo aluno e mediadas ou orientadas pelo professor. Portanto, o trabalho com a leitura estudo do texto possibilitou a aprendizagem por meio da realização das ações (ler, grifar, copiar, interpretar, compreender, inferir), as ações foram exercitadas várias vezes e em contextos diferenciados (gêneros textuais diferentes sobre o mesmo tema) e a reflexão sobre a atividade de leitura permitiu ao aluno reflexão a respeito do uso da leitura para a produção da criticidade. Por isso, acreditamos que houve aprendizagem do conteúdo procedimental leitura, porém, outras atividades devem ser realizadas para que as ações de levantar dados básicos dos textos sejam realizadas com maior desenvoltura pelos alunos e para que eles tenham condições de efetuar esse levantamento em diferentes gêneros textuais, além daqueles trabalhados no momento da intervenção pedagógica.

A maioria dos alunos respondeu as questões das várias atividades com a mediação do professor que: reformulou a questão, auxiliou na elaboração das respostas ou comentou aspectos do texto. Estes momentos de mediação leitora contribuíram para que os alunos iniciem o processo de aprendizagem e significação de conteúdos procedimentais como formular e elaborar respostas, no entanto, são procedimentos que precisam ser exercitados em muitas outras atividades.

As atividades (A, B, C, D, E, F) foram completamente aplicadas em 30 horas/aula no período entre os dias 5 de novembro e 04 de dezembro de 2014. No dia 04 de dezembro, solicitamos mais aulas para concluirmos a sétima atividade. A coordenadora pedagógica nos explicou sobre a necessidade de interrompermos a implementação, porque os professores precisavam aplicar avaliações e trabalhos para o fechamento das notas bimestrais. Este evento resultou no encerramento das atividades no dia 05 de dezembro sem a aplicação da atividade G com o gênero textual artigo de opinião. A ocorrência demonstrou que o tempo proposto no plano de aula – ou de um projeto – é diferente do tempo de sala de aula, que envolve o tempo de aprendizagem dos alunos. O fato de não realizarmos uma atividade proposta não interferiu negativamente na implementação da proposta didática, pois as demais atividades puderam ser realizadas. Ajustes no tempo faz parte do cotidiano de quem está atuando em sala de aula e este fato não nos causou estranhamento ou dificuldades.

Quanto à constituição do professor pesquisador, o diferencial foi o desenvolvimento da proposta didática. Um dos objetivos gerais para esta pesquisa foi: “desenvolver encaminhamentos metodológicos que contribuam para o Ensino-aprendizagem de leitura estudo do texto no 6º ano do Ensino Fundamental.” O cumprimento deste objetivo culminou na produção da proposta didática que ocorreu por meio da seleção dos textos, da pesquisa do contexto de produção e o autor de cada texto e da elaboração das questões para cada um dos textos, observando os diferentes níveis de leitura. Os encaminhamentos metodológicos cooperaram para a aprendizagem dos alunos.

A subjetividade da aprendizagem de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais faz com que, conforme Zabala (1998), não seja fácil encontrar dois professores que estabeleçam a mesma interpretação do nível e do processo de aprendizagem dos alunos. Por isso, sintetizamos algumas afirmações que podem não ser exatas, mas expressam a interpretação do pesquisador sobre a aprendizagem dos alunos.

Os conteúdos factuais foram facilmente aprendidos, porque se referem aos nomes, aos dados, às datas, aos acontecimentos históricos e aos fatos, apenas. Já os conceitos são aprendidos em um processo e resulta na compreensão e no uso do conceito, por isso, sempre pode-se compreender mais e de forma mais profunda. No caso dos conceitos específicos: inclusão, cidadania, diversidade e diferença, os

alunos aprenderam o conceito e utilizaram-no nas respostas, mas eles devem aprofundar a compreensão dos conceitos em outros momentos e para outras situações. Alguns alunos apenas definiram o conceito, mas sem integrá-lo em respostas interpretativas ou relacionadas ao contexto social imediato vivenciado por eles. Assim, o trabalho com esses conceitos e suas aplicações no contexto é complexo e necessita de um trabalho contínuo para serem dominados.

Os conteúdos procedimentais são ações dirigidas que implicam em saber fazer, para dominar determinado conhecimento. Nas atividades de leitura estudo de texto, os conhecimentos procedimentais demandaram na compreensão da docente e dos alunos a importância do processo de passos e fases para aprender, ou seja, o conteúdo procedimental “ler” se configura em atingir cada um dos níveis de leitura (inteligível, interpretável e compreensível). Desta forma, os alunos desenvolveram o conteúdo procedimental até certo ponto, mas ainda precisam avançar na compreensão leitora. Outros conteúdos procedimentais mais simples também foram trabalhados como, por exemplo, a produção do mural e pesquisas de textos em sites de busca, à medida que estes conteúdos foram analisados pelo professor através da observação de como os alunos transferiam o conteúdo sistemático pesquisado para a prática e essas observações apontam para o desenvolvimento dos alunos.

A partir da escolha do tema “Diferença”, abordamos, também com os alunos, um conjunto de atitudes, de valores e de regras em relação ao tema. Logicamente que esses conteúdos são afetados pelo contexto em que o aluno está inserido como a família, a escola e a comunidade da qual ele faz parte. Por isso, o papel do professor é mediar às situações em sala de aula para promover que as regras sejam estabelecidas, que os valores sejam positivos e que as atitudes estejam em conformidade com os direitos humanos e com o respeito à diversidade. Esses conteúdos são analisados pela observação do professor no dia a dia da sala de aula. Portanto, nas aulas de leitura de estudo de texto, tentamos apresentar aos alunos atitudes positivas para valorizar o ser humano, mas este deve ser um trabalho contínuo do professor.

Retomando o objetivo específico “aplicar encaminhamentos metodológicos para a leitura estudo do texto em sala de aula”, podemos afirmar que a aplicação da proposta didática foi uma fase de reflexão e motivação para o professor, porque retornamos à sala de aula, depois de 7 meses de afastamento, revestidos de grandes expectativas e inseguranças ao propor as atividades para os alunos, ou seja, a leitura

estudo do texto. Como um professor iniciante na pesquisa, trouxe a responsabilidade de recomeçar de forma diferente, ou seja, refletindo a prática em sala de aula, ponderando e interpretando as reações dos alunos. Portanto, a aplicação da proposta didática resultou no aprimoramento profissional e pedagógico do professor, despertando-o para a necessidade de desenvolver muitos outros encaminhamentos de leitura estudo do texto e aplicá-los em outras turmas do Ensino Fundamental.

Quanto ao objetivo: “verificar se os encaminhamentos metodológicos instrumentalizaram a proficiência leitora dos alunos”, a verificação dos encaminhamentos metodológicos ocorreu por meio da análise do diário de campo e das atividades produzidas pelos alunos que apontaram a ampliação do posicionamento crítico dos alunos perante as atividades de estudo de texto. Esta ampliação pode ser demonstrada nos conteúdos conceituais que se baseiam na compreensão e no uso dos conceitos de forma prática. Por exemplo, os termos cotas raciais, diferença, diversidade, inclusão social e cidadania para os alunos eram conceitos abstratos e de mera reprodução nas respostas. Após as atividades, detectamos indícios de compreensão nos diálogos e nas respostas da maioria dos alunos.

Nos diversos momentos de compreensão dos textos os estudantes tiveram a oportunidade de confrontar as realidades de preconceitos encontradas na vida cotidiana com a linguagem verbal e não verbal e, em cada texto, instrumentalizaram a proficiência leitora. A comparação entre as situações de preconceito nos textos com a realidade da vida real proporcionou o desenvolvimento de conteúdos atitudinais. Os alunos iniciam o processo de valorização da diferença e da diversidade e atitudes contrárias ao preconceito, no entanto, principalmente quando surgirem situações com temas conflitantes o professor deve observar as atitudes e as opiniões de cada aluno. Por isso, as atitudes, as reações e as opiniões dos alunos diante dos textos nas atividades da proposição didática foram positivas, mas, a cada novo tema conflitante, ou situação de conflito entre os alunos, o professor pode aproveitar para tentar desenvolver atitudes positivas.

A correção das atividades de leitura estudo do texto proporcionou a reflexão e o auxílio aos alunos com dificuldades. A correção realizada pelo professor não foi uma correção apresentando respostas prontas, mas possibilitando que alguns alunos apresentassem suas respostas e as melhorassem, considerando e ampliando as respostas. Outro tipo de correção foi em duplas, ou seja, um aluno lendo as respostas

do outro, esse fato contribuiu para a ampliação dos sentidos do texto e também para a revisão do que foi produzido pelos alunos. A correção de atividade para inserir o contexto para a próxima atividade (atividade B/E) auxiliou a produção de sentidos dos cartuns. Ou seja, a atividade B se refere à entrevista com Ricardo Ferraz que é o cartunista produtor dos cartuns inseridos na atividade E. Por isso, a correção da atividade B foi realizada no dia 25/11/14 quando trabalhamos com o gênero cartum, desta forma os alunos recordaram a vida de Ricardo Ferraz e compreenderam com muito mais facilidade os cartuns produzidos por ele. Assim, a atividade B traz o contexto de produção dos textos da atividade E.

A correção das atividades acionou o conteúdo procedimental no que se refere à reflexão sobre a própria atividade e oportunizou aos alunos a reflexão e a análise sobre as respostas deles e dos colegas. Desta forma, o procedimento de correção foi exercitado e pode ter contribuído para o domínio do conteúdo. Por isso, destacamos que é muito produtivo promover momentos de reflexão nas correções de atividades.

Em síntese, consideramos que as aulas trabalhadas com a leitura estudo do texto contribuíram para que a leitura deixasse de ser uma atividade sem objetivos e se tornasse uma fonte de desenvolvimento dos alunos em sujeitos leitores. Os níveis de leitura dos alunos apontam para a necessidade de trabalhar a leitura estudo de texto de modo intensificado e com maior frequência.

3.6 Resultados

Uma impressão que resultou da prática pedagógica foi a de que as aulas bem preparadas, os gêneros textuais diferenciados e o uso do laboratório de informática promoveu uma evolução da aprendizagem dos alunos em relação ao tamanho e ao formato das respostas de estudo de texto. Normalmente, grande parte dos alunos responde as questões de forma breve, com poucas palavras e com poucas explicações, solicitando ajuda do professor para dizer onde se encontra a resposta no próprio texto. Geralmente, então, percebe-se claramente que há uma certa “urgência” do aluno em terminar as questões e devolvê-las à professora, desencarregando-o da realização da atividade. No caso observado nas aulas do dia 11 de novembro, quando

os alunos procuraram responder as questões de forma mais completa, com maiores informações (reveladas pelo maior uso de palavras), foi possível perceber uma alteração na qualidade de interpretação textual, mesmo sendo poucas as aulas trabalhadas até então.

No decorrer dos estudos teóricos, conseguimos formular outro conteúdo de ensino para a leitura em sala de aula, pois, anteriormente, as atividades de leitura eram norteadas pelo livro didático. Uma boa estratégia utilizada, e que revelou-se positiva, foram as atividades de leitura para colorir partes do texto, destacando as pistas do texto, pois contribuiu para despertar os alunos para a produção da leitura, exercitando uma leitura e observação mais cuidadosa do que está escrito no texto, localizado a partir da releitura.

Assim, a diversidade de gêneros diferentes daqueles que, normalmente, são propostos pelos livros didáticos (tipologia narrativa) foram resultados positivos que tornaram as aulas mais atrativas. Estes resultados satisfatórios nas atividades de leitura foram observados pelo professor, no que se refere ao tempo das aulas. Os alunos, em sua maioria, reclamavam que demoravam para terminar e que eram cansativas. No período da aplicação da proposta didática, a variedade de atividades e textos resultaram em vários instantes que os alunos afirmaram que não perceberam a hora passar, outros que imaginavam ser a primeira aula, quando, na verdade, já estávamos na terceira aula geminada. Isto nos trouxe um grande aprendizado, que depende muito do professor a seleção dos textos e das atividades para despertar o interesse de aprender dos alunos para o conteúdo trabalhado.

O uso das tecnologias nas aulas de leitura estudo do texto produziu bons resultados. No laboratório de informática os alunos apresentaram um envolvimento intenso, de forma a ter a turma toda em silêncio concentrada nas atividades de leitura de entrevistas, cartuns, tiras e textos informativos, possibilitando o desenvolvimento de conteúdos atitudinais (regra do silêncio) e procedimentais (ação de ler) com o objetivo de estudo do texto, observando determinados elementos previamente solicitados. As atividades de pesquisa no laboratório de informática também produziram conhecimentos, os alunos leram tiras, cartuns, entrevistas e reportagens que eles selecionaram de acordo com o tema proposto pelo professor. Com textos impressos não seria possível trabalhar com essa variedade de leituras.

A atividade A – na nossa interpretação é a que mais aprofundou o contexto de produção, pois, ao lermos a tira, no momento da produção das atividades, sem

pesquisar a data da publicação, presumimos que se tratasse de um alerta por causa de alguma notícia de racismo, no entanto, a data da publicação da tira é exatamente o dia da morte de Nelson Mandela, ou seja, a partir do contexto de produção citado por Orlandi (2008) como um dos aspectos para a construção dos sentidos, a tira foi criada para agradecer a Nelson Mandela por sua vida, por sua obra, por sua luta e por seu legado cultural em favor da defesa dos direitos humanos. Portanto, para uma compreensão efetiva do texto é necessário buscar o contexto por meio de uma pesquisa. O resultado dessa atividade foi muito satisfatório, os alunos inferiram que o desenhista criou a tira para homenagear uma personalidade mundial. Desta forma, os níveis de leitura foram superados pela maioria dos alunos ao responderem satisfatoriamente as questões propostas.

As atividades B/E apresentaram um resultado razoável de leitura. O aspecto positivo foi de que a atividade B (entrevista com Ricardo Ferraz aplicada no dia 11/11) para correção no dia 25/11 como retomada do contexto de situação dos cartuns. Esta estratégia contribuiu para os alunos relerem a entrevista para a atividade de estudo do texto dos cartuns (atividade E).

A possibilidade de uma pesquisa de leitura estudo do texto e a nossa presença no contexto escolar para aplicar a proposta didática resultaram em um ambiente muito favorável por parte do colégio como um todo. Desde a questão dos professores cederem suas aulas, dos alunos realizarem as atividades, das coordenadoras pedagógicas no quesito do preenchimento dos livros de chamada, das inspetoras de corredor que organizaram os horários das aulas, do responsável pelo laboratório de informática por organizar e ligar os computadores, da autorização da diretora e da compreensão dos professores pelas circunstâncias do laboratório de informática permanecer reservado por vários dias. Enfim, a aplicação da proposta pedagógica sucedeu de forma tranquila e com aproveitamento porque todo o colégio concordou, acolheu a pesquisadora e acreditou no trabalho, oferecendo, então, as condições necessárias.

Uma possibilidade do trabalho em sala de aula é a importância de se trabalhar leitura seguindo uma gradação de etapas e que os alunos precisam de um tempo e de oportunidades para desenvolver as atividades de leitura.

O resultado geral do trabalho pode ser categorizado em dois sentidos: a) elaboração, aplicação e bons resultados no nível de compreensão leitora dos alunos, conforme relatos expostos anteriormente; b) construção de um sentido mais concreto

para os termos relacionados à inclusão e à diferença, esta construção de sentidos ocorreu no trabalho de leitura estudo do texto de gêneros textuais diferentes e com o mesmo tema. Ao final das atividades o tema deixou de ser abstrato e distante dos alunos.

Pelos aspectos já expostos, observamos que os objetivos previstos para a implementação pedagógica foram atingidos. Além deles, houve uma melhor “formação na prática” da pesquisadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho pedagógico do professor de Língua Portuguesa tem relação direta com a leitura. No dia a dia da sala de aula são propostas atividades de leitura, porém, raramente o professor reflete sobre seus objetivos para as atividades. A leitura estudo de texto é um modo de trabalho com a leitura que permite ao professor traçar seus objetivos, montar as atividades fundamentadas nos níveis de leitura contribuindo para a produção de leitores críticos. Esta pesquisa teve por objetivos: a) Investigar os pressupostos norteadores da leitura em sala de aula, destinada ao estudo de texto; b) Desenvolver encaminhamentos metodológicos que contribuíssem para o ensino-aprendizagem de leitura estudo do texto no 6º ano do Ensino Fundamental.

Antes de investigar os pressupostos teóricos sobre a leitura, não tínhamos clareza de que objetivos deveríamos atingir com as atividades de leitura. No entanto, a investigação e a leitura de textos teóricos a respeito do trabalho com a leitura contribuíram para aperfeiçoarmos o conhecimento teórico do trabalho com a leitura.

Esperamos ter contribuído para enriquecer, mesmo que de forma modesta, as aulas de leitura estudo de texto no 6º ano e que, a partir da proposta didática ora desenvolvida, outras poderão surgir, por meio de outros professores que tenham a coragem de produzir suas atividades fundamentadas nos conceitos teóricos, ou seja, unir a prática e a teoria. Estamos cientes de que apenas esse período de trabalho com a leitura estudo do texto não foi suficiente para alcançar a proficiência leitora dos alunos, mas, certamente, avançamos nesse processo de trabalho intelectual de leitura que perdura toda a vida humana.

Sobretudo quando se trata de trabalho com a leitura, torna-se urgente que o professor respeite o aluno como sujeito leitor que possui uma história de leituras, um sujeito histórico e cultural que usa a linguagem em situações reais e essa palavra é carregada de sentidos e, portanto, um leitor em formação. O papel do professor é ser mediador desse processo a fim de que o leitor se encante pela leitura, porque o mediador proporciona o encontro entre o leitor e o texto.

No entanto, para que a leitura se concretize em sala de aula, o professor precisa ter objetivos claros sobre o modo de leitura que vai trabalhar com os alunos. Apresentamos, nessa pesquisa, quatro modos do professor ir ao texto com seus alunos. Queremos destacar a leitura fruição que é momento de leitura com dia e hora

marcada, ou seja, ao menos uma vez por semana para ler pelo prazer de ler. A leitura fruição não gera a preocupação de notas, de resumos ou de avaliações. Nessa aula, o professor também lê, pois um professor leitor pode contribuir para que os alunos também sejam leitores. A posição do professor leitor pode seduzir e despertar o desejo dos alunos irem até o texto. O outro modo de leitura que merece destaque é a leitura estudo do texto, o modo de leitura adotado nesta pesquisa, e que proporciona o desenvolvimento do leitor dentro dos níveis de leitura. A leitura estudo de texto possibilita ao leitor extrair as várias manifestações linguísticas e ideológicas do texto

Tendo em conta essas observações, é possível inferir que o professor de Língua Portuguesa precisa ser um professor reflexivo e pesquisador que reflete sobre sua prática pedagógica e, a partir dessa reflexão, pesquisa pressupostos teóricos para melhorar e compreender sua prática; um professor mediador que proporciona o encontro entre o aluno e o texto, entre o aluno e o contexto imediato e amplo e direciona o aluno para produção de sentidos em uma leitura crítica. Assim, consideramos um desafio a ser continuado o trabalho com a leitura estudo do texto com o 6º ano e com as demais séries, porque a proficiência leitora deve ser trabalhada em todas as séries/anos escolares, para além do que propõe o livro didático. Neste sentido, o outro desafio do professor se refere ao direcionamento e à seleção dos conteúdos, muitas vezes baseado apenas nos conteúdos e na ordem determinada pelo livro didático. Este é um avanço em nossa prática docente, porque, agora, conseguimos formular outro conteúdo de ensino para a leitura em sala de aula, a leitura estudo do texto.

O professor enfrenta o desafio de ser um profissional competente, reflexivo, pesquisador e mediador do conhecimento. Além disso, é confrontado com realidades como a do dia 29 de abril de 2015, em que precisou lutar por direitos adquiridos como uma aposentadoria digna e, por conta disso, a polícia militar do Estado do Paraná, num ato de violência e agressões, feriu nossos professores que possuíam apenas uma arma: “a educação”. Apesar desses acontecimentos que feriram os professores de maneira física, moral e psicologicamente, o profissional da educação continua seu trabalho com a linguagem para a construção de alunos/sujeitos/leitores ativos e críticos.

Outro desafio para a rede pública de ensino do Paraná é a distribuição das turmas que, atualmente, realiza-se por meio da classificação dos professores, observando-se critérios como tempo de trabalho no magistério ou vínculo profissional

(efetivo ou PSS). No entanto, compreendemos que, para trabalhar com o 6º ano do Ensino Fundamental, é importante que o professor tenha um perfil adequado para uma prática pedagógica com os alunos que enfrentam uma fase de transição pela mudança no nível de ensino.

Uma possibilidade de transformação, aperfeiçoamento e reflexão para o professor de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental é a iniciativa do Governo Federal em parceria com Universidades Federais e Estaduais em promover o Profletras – mestrado profissional em Letras, cujos critérios exigem que o professor esteja atuando na rede pública de ensino e, ao término do curso, permaneça por 5 anos em sala de aula. Consideramos uma possibilidade de nos qualificarmos de forma crítica e responsável, refletirmos sobre o uso da linguagem e compreendermos os meios adequados para trabalhar com a leitura e com a escrita em suportes digitais e não digitais, produção de propostas didáticas, questões de letramento e multiletramentos, gêneros textuais, uma educação sensível diante das diversas culturas, a interculturalidade com os indígenas ou com alunos bilíngues. Assim, o Profletras se configura como uma imensa possibilidade para a nossa formação profissional em serviço. O curso também manteve parceria com o governo estadual que autorizou o nosso afastamento das atividades em sala de aula possibilitou participar de cursos, palestras, das aulas no mestrado e dedicarmos tempo ao estudo.

A nossa experiência de ir para a sala de aula com uma proposta didática fundamentada em conceitos teóricos e com o objetivo de contribuir para o ensino da leitura estudo do texto foi muito gratificante e diferente da rotina dos últimos anos em sala de aula. Esta possibilidade de nos sentirmos praticando a postura de uma professora iniciante na pesquisa durante a atividade pedagógica, nos conceitos teóricos e na reflexão sobre sua prática pedagógica foi muito importante para nosso crescimento profissional e o início de um processo fecundo de produção de atividades.

O professor, em seu cotidiano, não exercita muito o registro das aulas que ministra, não tem a orientação e nem o hábito de coletar dados de suas próprias atividades ou experiências de sala de aula. Isso é importante e, com o mestrado, exercitamos esta habilidade, rumo ao caminho de nos tornarmos uma professora capaz de realizar a pesquisa-ação, ou seja, pesquisar e refletir sobre a própria prática.

Além disso, a pesquisa qualitativa possibilitou a interpretação do trabalho realizado pelos alunos, como também, o tempo todo, as nossas ações como professor pesquisador foram analisadas e interpretadas, pois o pesquisador faz parte do mundo

social que pesquisa. Ou seja, todo o processo de interação professor/aluno/conhecimento é interpretativo e a reflexão que este processo produziu em nós não pode ser mensurado. Antunes afirmou na epígrafe da Introdução que o professor está se construindo e se reinventando constantemente e parte desta construção e reinvenção foi uma possibilidade vivenciada nesses dois anos na formação do Profletras.

Retomamos a epígrafe na análise da implementação de Bortoni-Ricardo para confirmar como possibilidade de revelar a “caixa preta” é assumir em sala de aula, em cada turma, a postura de um trabalho novo pautado nas teorias aprendidas e nas que serão lidas e compreendidas, ou seja, ser um professor leitor crítico, ativo e que produz sentidos e também metodologias. Assim, as leituras do professor podem redimensionar os trabalhos pedagógicos futuros. Mas, ao abrir a caixa preta nos defrontamos com as dificuldades que o mestrado nos proporcionou em relação às leituras de textos teóricos, às produções de artigos para publicações em revistas e comunicações que trouxeram à superfície o principal obstáculo relativo à escrita acadêmica, porque, na escola, pratica-se, no cotidiano, uma escrita com viés didático de aplicação em sala de aula. Também não se tem o hábito de, na escola, registrar as atividades para publicá-las futuramente, seja em eventos, seja na própria escola. Pelo exposto, então, outros e novos desafios virão.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M.J. **Imagens e sons**: a nova cultura oral. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

ANTUNES, I. **Aula de Português**: encontro & interação. 8. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

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

BARBOSA, M. V. O lugar da teoria na prática de ensino de leitura e análise de textos. In: BARBOSA, J. B. BARBOSA, M. V. (Orgs.). **Leitura e mediação**: reflexões sobre a formação do professor. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2000.

BONINI, A. Os gêneros do jornal: Questões de pesquisa e ensino. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.) et al. **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

BORGATO, A. M. T. BERTIN, T. C. H. MARCHEZI, V. L. C. *Português - 6º ano*. Projeto Teláris. São Paulo: Ática, 2012.

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

BOTTEGA, R. M. D.; ALMEIDA, M. M.; GRASSI, M. Análise de produção textual para o 6º ano do Ensino Fundamental. **Linguagem, Educação e Memória**, Dourados, MS, v. 07, n. 07, nov. 2014.

BRANDÃO, H. H. N. **Analisando o Discurso**. Museu de Língua Portuguesa. São Paulo. Universidade de São Paulo, 2005. Disponível em: <http://www.museudalinguaportuguesa.org.br/colunas_interna.php?id_coluna=1> Acesso em: 20 abr 2015.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental.** Brasília: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: apresentação dos temas transversais/Secretaria de Educação Fundamental.** Brasília: MEC/SEF, 1998b.

BRASIL, Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: 2007.** Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007.

CAVALCANTI, J. R. Os estudos linguísticos e as práticas de leitura. In BARBOSA, J. B., BARBOSA, M. V. **Leitura e mediação: reflexões sobre a formação do professor.** 2013.

COITO, R. F. O conceito de leitura: da polissêmia epistêmica. **Revista Linguagem**, 10. ed. Setembro/outubro, 2009. Disponível em: <<http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao10/index.php>>. Acesso em: 10 mai de 2015.

CUNHA, D. A. C. O funcionamento dialógico em notícias e artigos de opinião. In: BEZERRA, M. A.; DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R. (Orgs.) **Gêneros textuais e ensino.** São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

DE GRANDE, P. B. O pesquisador interpretativo e a postura ética em pesquisas em Linguística Aplicada. **Eletras**, vol. 23, n.23, dez. 2011.

DESSEN, M. A; POLONIA, A. C. **Família e Escola como contextos de desenvolvimento humano.** Paidéia, 2007, 17(36), 21-32. Disponível em <www.scielo.br/paideia> Acesso em: 20 dez 2014.

ENGEL, G. I. **Pesquisa-ação.** Educar. Curitiba: Editora da UFPR, 2000.

FARACO, C.A. **Linguagem e diálogo.** As ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREITAS, V. A. de L. Mediação: estratégia facilitadora da compreensão leitora. In: BORTONI-RICARDO, S. M. (Orgs.) et al. **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola editorial, 2012

GERALDI, J. W.(org). **O texto na sala de aula**. Leitura e Produção. 2. ed. Cascavel, ASSOESTE, 1984.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. 4. ed. 4ª tiragem. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. 2. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

GERALDI, J. W. Leitura e mediação. In: BARBOSA, J. B. BARBOSA, M. V. (Orgs.). **Leitura e mediação**: reflexões sobre a formação do professor. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

HANNA, P. C. M. Educação Intercultural: limites e possibilidades no trabalho docente. In: **Anais do X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE e I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividades e Educação – SIRSSE**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 7 a 10 de novembro de 2011.

HOFFNAGEL, J. C. Entrevista: uma conversa controlada. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A.; (Orgs.) **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro, Ed. Objetiva, 2009.

KLEIMAN, A. O estatuto disciplinar da Linguística Aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. In: Signorini, I.; Cavalcanti, M. **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

LAJOLO, M. O texto não é pretexto. In ZILBEMAN, R. **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

LEFFA, V. I. Interpretar não é compreender: um estudo preliminar sobre a interpretação de texto. In: LEFFA, V. I.; ERNST, A. (Orgs.). **Linguagens: metodologia de ensino e pesquisa**. Pelotas: Educat, 2012.

LOPES-ROSSI, M. A. G. As habilidades de leitura avaliadas pelo PISA e pela Prova Brasil: Reflexões para subsidiar o trabalho do professor de Língua Portuguesa. Florianópolis: **Fórum Linguístico** v. 9, n. 1, jan/mar 2012.

LOZZA, C. **Escritos sobre jornal e educação**: olhares de longe e de perto. São Paulo: Global, 2009.

MACHADO, R. MAGALHÃES, V. R. Leitura e interação no enquadre de protocolos verbais. In: BORTONI-RICARDO, S. M. (Orgs.) et al. **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola editorial, 2012.

MARCHUSCHI, L. A. **Produção Textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo Parábola editorial, 2008.

MARCHUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A.; (Orgs.) **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MARTINS, E. **Manual de Redação e Estilo de O Estado de São Paulo**. 3. ed. revista e ampliada — São Paulo: O Estado de São Paulo, 1997.

MENDONÇA, M. R. S. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A.; (Orgs.) **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MOURA, A. V.; MARTINS, L. R. A mediação da Leitura: do projeto à sala de aula. In: BORTONI-RICARDO, S. M. (Orgs.) et al. **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola editorial, 2012.

NAPOLITANO, M. **Como usar o cinema na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

OLIVEIRA, L. A. **Coisas que todo professor de português precisa saber**: a teoria na prática. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares de Língua Portuguesa para a educação básica**. Curitiba: SEED, 2008.

PASQUOTE-VIEIRA, E. A; SILVA, F. D. S; ALENCAR, M. C. M. A canção Roda-viva. In: ROJO, R; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

RAMOS, P. Humor nos quadrinhos. In: VERGUEIRO, W.; RAMOS, P. (Orgs) **Quadrinhos na educação**: da rejeição à prática. São Paulo: Contexto, 2009.

RIOLFI, C. R. et Al. **Ensino de Língua Portuguesa**. São Paulo: Thomson Learning Edições Ltda, 2010.

ROCHA, M. R. C. O uso do tempo na sala de aula. In: BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R. (Orgs.). **Os doze trabalhos de Hércules**: do oral para o escrito. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. Tradução: G.S. Cordeiro. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas - SP: Mercado de Letras, 2004.

SPANNENBERG, A. C. M. **A construção do leitor no jornal impresso**: Estratégias de construção da recepção dos gêneros artigo opinativo e reportagem nos jornais Folha de São Paulo, o Estado de São Paulo e O Globo. Salvador, 2004, 310 f. Dissertação (Mestrado em comunicação e culturas contemporâneas) Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Cultura Contemporâneas. Universidade Federal da Bahia. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/11287>> Acesso em: 10 set 2014.

SOUZA, L. V. Gêneros jornalísticos no letramento escolar inicial. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A.; (Orgs.) **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

TEIS, D. T.; TEIS, M. A. **A abordagem qualitativa**: a leitura no campo de pesquisa. 2006. Disponível em: <www.bocc.ubi.pt> Acesso em: 20 jun 2014.

TRIP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VERGUEIRO, W. Quadrinhos infantis. In: VERGUEIRO, W.; RAMOS, P. (Orgs) **Quadrinhos na educação**: da rejeição à prática. São Paulo: Contexto, 2009.

VILELA, T. Quadrinhos de aventura. In: VERGUEIRO, W.; RAMOS, P. (Orgs) **Quadrinhos na educação**: da rejeição à prática. São Paulo: Contexto, 2009.

YUNES, Eliana. **Tecendo um leitor**: uma rede de fios cruzados. Curitiba: Aymar, 2009.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “Reflexão” como conceito estruturante na formação docente. 535 **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

APÊNDICE A – PROPOSTA DIDÁTICA

TÍTULO: Diferença: um olhar sensível para o ser humano.		
Série: 6º ANO	Nº de alunos 28	Nº de aulas 30
Conteúdo Estruturante: O discurso como prática social. Conteúdo básico: Leitura estudo de texto.		
Objetivo geral: Desenvolver encaminhamentos metodológicos que contribuam para o ensino-aprendizagem de leitura estudo do texto no 6º ano do Ensino Fundamental.		
Objetivos específicos: Aplicar atividades em sala de aula sobre o tema “Diferença”; Verificar se os encaminhamentos metodológicos de leitura instrumentalizaram a proficiência leitora dos alunos; Analisar os resultados do trabalho desenvolvido em sala de aula com os discentes do 6ºano do Ensino Fundamental;		

Introdução ao tema “Diferença: um olhar sensível para o ser humano.” O título da proposta didática foi exibido na TV pen drive. Questionamentos: O que pensam sobre esse título? O que é diferença? O que vocês imaginam que vamos estudar? (Os alunos podem falar livremente)

ATIVIDADE A – OBRIGADO, NELSON!

Situação do texto – contexto

LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA

Leitura da entrevista com Alexandre Beck no laboratório de informática. Essa leitura é para conhecer o autor do personagem Armandinho.

Entrevista com Alexandre Beck

http://www.diariodepernambuco.com.br/app/noticia/viver/2013/06/05/internas_viver_442924/confira-uma-entrevista-com-alexandre-beck-autor-de-armandinho.shtml
Acesso em 10 mar. 2015.

Pesquisa no laboratório de informática sobre vida de Nelson Mandela.

Para a organização da pesquisa cada aluno recebeu uma parte da pesquisa com o número correspondente. Os alunos formaram nove grupos com três alunos. Cada grupo pesquisou um item da pesquisa e cada membro do grupo anotou no caderno os dados da pesquisa.

1- País e nascimento de Nelson Mandela	2- Infância de Nelson Mandela	3- Profissões de Nelson Mandela
4- Dedicção principal de Nelson Mandela	5- Pprisão de Nelson Mandela	6- Frases e pensamentos de Nelson Mandela
7- Presidente Nelson Mandela	8- Prêmio Nobel da Paz para Nelson Mandela	9- Morte de Nelson Mandela

A pesquisa norteou a montagem de um mural sobre a vida de Nelson Mandela para que os alunos conhecessem todos os tópicos da pesquisa. O mural foi montado na parede da sala de aula.

Alguns comentários baseados nos conceitos apresentados sobre o gênero no capítulo 2, a respeito do gênero textual Tira.

A tira foi postada na página “Armandinho” no facebook no dia 05 de dezembro de 2013.

O autor Alexandre Beck mantém uma página no facebook e, com muita frequência, posta tiras com o personagem Armandinho.



<https://www.facebook.com/tirasarmandinho/photos/a.488361671209144.113963.488356901209621/675343039177672/?type=1&theater> Acesso em: 10 mar. 2015

1ª Atividade de leitura estudo do texto

1. A tira foi produzida para circular em qual veículo de comunicação?
2. Quem é o autor da tira? Escreva sobre a vida dele.
3. Em que data a tira foi publicada?
4. Quem são os personagens da tira?
5. O que você sabe sobre eles?
6. Qual o fato importante aconteceu na vida de Nelson Mandela no dia da publicação da tira?
7. Qual a interpretação para o segundo e terceiro quadrinhos, no contexto da África do Sul, quando Nelson Mandela falou esse enunciado?
8. Qual a interpretação para o segundo e terceiro quadrinhos, levando em consideração o contexto em que Alexandre Beck produziu, se conhecermos o contexto social da data em que foi publicada?
9. Qual é o assunto principal da tira e o que as pessoas, de um modo geral, pensam sobre esse assunto (pensamento e leitura)?
10. O que quer dizer: "Obrigado, Nelson"?
11. No colégio e na comunidade em que vivemos, o pensamento expressado nos quadrinhos 2 e 3 podem ajudar? Como?

ATIVIDADE B - TRANSFORMOU A ARTE NUMA FERRAMENTA DE INCLUSÃO

Situação do texto

Comentários sobre o Blog Deficiente Ciente e seu papel na sociedade.

Alguns comentários baseados nos conceitos apresentados sobre o gênero no capítulo 2 a respeito do gênero textual entrevista escrita.

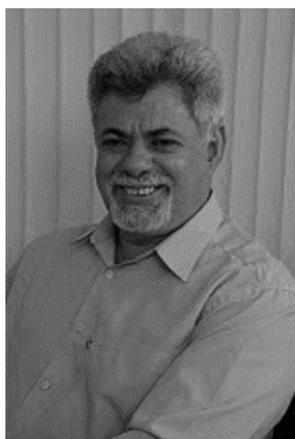
Leitura da entrevista com o cartunista Ricardo Ferraz.

Ele transformou a arte numa ferramenta de inclusão: Entrevista com o cartunista Ricardo Ferraz

Postado por Vera Garcia em 27.04.2013

Caro (a) leitor (a),

O entrevistado pelo Blog Deficiente Ciente é o cartunista, capixaba de Cachoeiro de Itapemirim (ES), Ricardo Ferraz. O trabalho desse artista já percorreu o mundo e, no Brasil, ficou conhecido com as vinhetas criativas dos comerciais da TV Globo. Através do cartum, Ferraz luta por uma sociedade inclusiva. Acompanhe a entrevista:



1. Deficiente Ciente: Como se tornou uma pessoa com deficiência? E quando começou o interesse pela arte?

Ricardo Ferraz: Tenho orgulho da minha história de superação, na infância onde descobri a arte através da dor quando contraí pólio aos cinco anos de idade, morando

numa fazenda, sem nenhum recurso. De tanto levar agulhadas das injeções que meu pai aplicava sem nenhuma experiência, meus braços e “bum-bum”, viraram uma ferida só. Mas até que um dia encontrei minha salvação, num pedaço de papel de embrulho e um carvão de lenha, rabiscava de forma lúdica para aliviar a dor, mas minha infelicidade era quando não tinha mais espaço para o rabisco, e, para conseguir mais papel, eu chorava e dizia que queria comer pão. Desesperada pelos berros, minha mãe saía a galope em um cavalo para comprar na única venda da fazenda e, ao retornar com os pães, eu esperava ela sair do quarto e jogava os pães fora para ficar apenas com o papel. Assim começou o meu amor pela arte. Nas palestras motivacionais, falo para os jovens e crianças: “acredite no seu sonho, mas precisa ser determinado, persistente, ser humilde e saber ouvir”. Falo basicamente dos valores e mostro a eles: é possível realizar sonhos. Eu quero ser um espelho positivo para esses jovens que não têm perspectiva, reflexo dos problemas sociais e do ambiente hostil das famílias desestruturadas. Deixo meu exemplo e cito: se Ricardo, que sofreu tanto, transformou o “limão em limonada”, por que eles também não conseguem?

<http://www.deficienteciente.com.br/2013/04/entrevista-com-o-cartunista-ricardo-ferraz.html> Acesso em: 05 fev 2015.

2ª Atividade de leitura estudo do texto

1) Leia o início da entrevista e preencha o quadro:

Dados sobre a pessoa entrevistada	
Dados sobre o veículo de comunicação	
Data da entrevista	
Dados sobre Ricardo Ferraz em novembro/2014 (onde reside, quais projetos está apoiando...)	
Significado de:	
AACD	
Capixaba	
Intransitáveis	
Paraplégica	
Plausível	
Superação	

Lúdica	
Hostil	

- 2) Grife na entrevista com lápis de cor:
 - a) Grife de verde: como Ricardo Ferraz se tornou deficiente.
 - b) Grife de azul: como ele se tornou um cartunista.
 - c) Grife de vermelho: o relato do entrevistado a respeito dos prêmios que ganhou.
 - d) Grife de amarelo: na quinta questão da entrevista, as opiniões de Ricardo Ferraz.
- 3) Qual foi a motivação do Blog “Deficiente Ciente” ao publicar essa entrevista?
- 4) “Acredite no seu sonho, mas precisa ser determinado, persistente, ser humilde e saber ouvir”. O que significa estas habilidades para Ricardo Ferraz?
- 5) Em sua opinião, quais desses adjetivos citados na questão anterior você possui e quais precisa adquirir? Por quê?
- 6) “Todo ser humano possui limites”. De acordo com a entrevista, os limites podem ser vencidos? Justifique sua resposta:
- 7) Que termo anteriormente usado substitui “plim-plim?”
- 8) Na entrevista Ricardo, que sofreu tanto, transformou o “limão em limonada”. Você concorda que esta é uma boa maneira de encarar os sofrimentos? Justifique sua resposta:
- 9) Como tornar nossa cidade “uma cidade para todos” pensando nas pessoas idosas e nas pessoas com deficiência?

ATIVIDADE C – VISTA MINHA PELE

Questionamentos sobre o título

“Vista minha pele”

Tema, personagens, significado do título...

Após, apresentação da capa do DVD na TV pen drive.



Fonte: <http://outros-saberes.webnode.com/products/vista-minha-pele/> Acesso em: 12 fev. 2014.

Situação do texto

Os alunos receberam uma cópia da sinopse.

Sinopse

“Vista a Minha Pele” é uma divertida paródia da realidade brasileira. Serve de material básico para discussão sobre racismo e preconceito em sala-de-aula.

Nesta história invertida, os negros são a classe dominante e os brancos foram escravizados. Os países pobres são Alemanha e Inglaterra, enquanto os países ricos são, por exemplo, África do Sul e Moçambique. Maria é uma menina branca, pobre, que estuda num colégio particular graças à bolsa de estudo que tem pelo fato de sua mãe ser faxineira nesta escola. A maioria de seus colegas a hostilizam, por sua cor e por sua condição social, com exceção de sua amiga Luana, filha de um diplomata que, por ter morado em países pobres, possui uma visão mais abrangente da realidade.

Maria quer ser “Miss Festa Junina” da escola, mas isso requer um esforço enorme, que vai desde a superação do padrão de beleza imposto pela mídia, em que só o negro é valorizado, à resistência de seus pais, à aversão dos colegas e à dificuldade em vender os bilhetes para seus conhecidos, em sua maioria muito pobre. Maria tem em Luana uma forte aliada e as duas vão se envolver numa série de aventuras para alcançar seus objetivos. O centro da história não é o concurso, mas a disposição de Maria em enfrentar essa situação. Ao final ela descobre que, quanto mais confia em si mesma, mais capacidade terá de convencer os outros de sua chance de vencer.

Ficha técnica:

Duração: 26 minutos

Direção: Joel Zito Araújo

Produção: CEERT – Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades

Fonte: www.piratininga.org.br/videos/discriminacao.html Acesso em: 01 fev. 2014.

1) Grife na sinopse com lápis de cor: (questão realizada oralmente)

- Personagens e características – cor verde;
- Países pobres – cor vermelha;

- Países ricos – cor amarela;
- Direção do filme – cor laranja;
- Tempo de duração – cor marrom;
- Quem produziu – cor azul;
- Questão central do filme – cor rosa;

Comentários a respeito de algumas características do gênero textual Filme.

Para assistir ao filme “Vista minha pele”

<http://www.youtube.com/watch?v=LWBodKwuHCM&feature=kp>

Vista a Minha Pele, 2003, 26 min.

3ª Atividade de leitura estudo do texto

1. Preencha o quadro:

PERSONAGEM	CARACTERÍSTICAS FÍSICAS	AÇÕES DE AMOR OU PRECONCEITO
MARIA		
CASSIO		
LUCIA		
LUANA		
PAI DE LUANA		
JOSÉ		
PROFª JANINE		

SUELI		

- 2) A **CEERT** (Centro de Estudos das Reflexões de Trabalho e Desigualdades) produziu o filme *Vista minha pele*.
- Qual é o objetivo do Centro ao produzir o filme?
 - Para qual público o filme é destinado?
- 3) De que forma a trilha sonora se relaciona com o que é apresentado no filme?
- 4) Discuta com os colegas e anote o significado das expressões, de acordo com o contexto do filme:
- “Caminhar com os pés no chão.”
 - “Perder o trampo.”
 - “Essa Playboyzada.”
 - “Qual é Luana me economiza um pouco.”
- 5) Acolher, incentivar, ajudar e aconselhar são ações praticadas por Luana para retirar Maria do desânimo e das situações de preconceito. Que transformações ocorreram na vida de Maria?
- 6) Uma das cenas mais agressivas do filme é o encontro entre Sueli e Maria. Vamos rever a cena.
- O que você sentiu ao ver a cena?
 - Que ações a equipe pedagógica e a diretora da escola de Maria e Sueli deveriam praticar para acabar com o preconceito?
 - Na nossa escola, o que pode ser feito para diminuir situações de preconceito?
- 7) Escreva ações que podemos desenvolver na sala de aula e no nosso colégio para que o preconceito e a discriminação não aconteçam:

ATIVIDADE D – POR QUE COTAS RACIAIS DERAM CERTO NO BRASIL?

Comentários sobre o gênero textual reportagem.

Comentários a respeito do site da revista e a possibilidade de lermos reportagens na internet. Destaque para as principais sessões da revista. Esta reportagem foi publicada na sessão ISTO É COMPORTAMENTO.

Por que as cotas raciais deram certo no Brasil?

Política de inclusão de negros nas universidades melhorou a qualidade do ensino e reduziu os índices de evasão. Acima de tudo, está transformando a vida de milhares de brasileiros.

Amauri Segalla, Mariana Brugger e Rodrigo Cardoso.

Antes de pedalar pelas ruas de Amsterdã com uma bicicleta vermelha e um sorriso largo, como fez na tarde da quarta-feira da semana passada, Ícaro Luís Vidal dos Santos, 25 anos, percorreu um caminho duro, mas que poderia ter sido bem mais tortuoso. Talvez intransponível. **Ele** foi o primeiro cotista negro a entrar na Faculdade de Medicina da Federal da Bahia. Formando da turma de 2011, Ícaro trabalha como clínico geral em um hospital de Salvador. A foto ao lado celebra a alegria de alguém que tinha tudo para não estar ali. É que, no Brasil, a cor da pele determina as chances de uma pessoa chegar à universidade. Para pobres e alunos de escolas públicas, também são poucas as rotas disponíveis. Como tantos outros, Ícaro reúne várias barreiras numa só pessoa: sempre frequentou colégio gratuito, sempre foi pobre – e é negro. Mesmo assim, sua história é diferente. Contra todas as probabilidades, tornou-se doutor diplomado, com dinheiro suficiente para cruzar o Atlântico e saborear a primeira viagem internacional. Sem a política de cotas, ele teria passado os últimos dias pedalando nas pontes erguidas sobre os canais de Amsterdã? Impossível dizer com certeza, mas a resposta lógica seria “não”.

As cotas raciais deram certo porque seus beneficiados são, sim, competentes. Merecem, sim, frequentar uma universidade pública e de qualidade. No vestibular, que é o princípio de tudo, os cotistas estão só um pouco atrás. Segundo dados do Sistema de Seleção Unificada, a nota de corte para os candidatos convencionais a vagas de medicina nas federais foi de 787,56 pontos. Para os cotistas, foi de 761,67 pontos. A diferença entre eles, portanto, ficou próxima de 3%. ISTOÉ entrevistou educadores e todos disseram que essa distância é mais do que razoável. Na verdade, é quase nada. Se em uma disciplina tão concorrida quanto medicina um coeficiente de apenas 3% separa os privilegiados, que estudaram em colégios privados, dos negros e pobres, que frequentaram escolas públicas, então é justo supor que a diferença mínima pode, perfeitamente, ser igualada ou superada no decorrer dos cursos. Depende só da disposição do aluno. Na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), uma das mais conceituadas do País, os resultados do último vestibular surpreenderam. “A maior diferença entre as notas de ingresso de cotistas e não cotistas foi observada no curso de economia”, diz Ângela Rocha, pró-reitora da UFRJ. “Mesmo assim, essa distância foi de 11%, o que, estatisticamente, não é significativo.”

Mas o que explica o desempenho estudantil eficiente dos cotistas? “Os alunos do modelo de inclusão são sobreviventes, aqueles que sempre foram os melhores de sua turma”, diz Maurício Kleinke, coordenador-executivo do vestibular da Unicamp. Kleinke faz uma análise interessante do fenômeno. “**Eles** querem, acima de tudo, mostrar para os outros que são capazes e, por isso, se esforçam mais.” Segundo o professor da Unicamp, os mais favorecidos sabem que, se tudo der errado na universidade, podem simplesmente deixar o curso e voltar para os braços firmes e

seguros de seus pais. Para os negros e pobres, é diferente. “Eles não sofrem da crise existencial que afeta muitos alunos universitários e que faz com que estes desistam do curso para tentar qualquer outra coisa.” Advogado que entrou na PUC do Rio por meio de um sistema de cotas, Renato Ferreira dos Santos concorda com essa teoria. “Nós, negros, não podemos fazer corpo mole na universidade”, diz. Também professor do departamento de psicologia da Uerj, Ricardo Vieiralves de Castro vai além. “Há um esforço diferenciado do aluno cotista, que agarra essa oportunidade como uma chance de vida”, diz o educador. “Ele faz um esforço pessoal de superação” Esse empenho, diz o especialista, é detectável a cada período estudantil. “O cotista começa a universidade com uma performance mediana, mas depois se iguala ao não cotista e, por fim, o supera em muitos casos”. (...)

Fonte: http://www.istoe.com.br/reportagens/288556_POR+QUE+AS+COTAS+RACIAIS+DERAM+CERTO+NO+BRASIL?pathImagens=&path=&actualArea=internalPage
 Acesso em: 01 mar. 2015.

4ª Atividade de leitura estudo do texto

- 1) Procure na reportagem as informações abaixo e, em seguida, copie as respostas:
 - a) A manchete (título).
 - b) O lead (pequeno resumo).
 - c) Data da publicação.
 - d) Suporte onde a reportagem foi publicada.
 - e) Autores.
- 2) De acordo com a reportagem, o que motivou os autores escreverem?
- 3) Qual é o assunto da reportagem?
- 4) Preencha o quadro com os dados solicitados:

Citação entre aspas	Quem falou	De quem a citação fala	Contra ou a favor cotas para negros em Universidade públicas
“A maior diferença entre as notas de ingresso de cotistas e não cotistas foi observada no curso de economia”.			
“Mesmo assim, essa distância foi de 11%, o que, estatisticamente, não é significativo”.			

“Os alunos do modelo de inclusão são sobreviventes, aqueles que sempre foram os melhores de sua turma”.			
“Eles querem, acima de tudo, mostrar para os outros que são capazes e, por isso, se esforçam mais”.			
“Eles não sofrem da crise existencial que afeta muitos alunos universitários e que faz com que estes desistam do curso para tentar qualquer outra coisa”.			
“Nós, negros, não podemos fazer corpo mole na universidade”.			
“Há um esforço diferenciado do aluno cotista, que agarra essa oportunidade como uma chance de vida”.			
“Ele faz um esforço pessoal de superação”.			
“O cotista começa a universidade com uma performance mediana, mas depois se iguala ao não cotista e, por fim, o supera em muitos casos”.			
“Fizemos uma avaliação com 500 cotistas e descobrimos que 91% deles estão empregados em diversas carreiras, até naquelas que têm mais dificuldade para empregar”.			
“São muitos anos de escravidão para poucos anos de cotas”.			
“O que combate o racismo é a proximidade entre as diferenças”.			

5) Depois de preencher o quadro, responda:

- Por que foram usadas as aspas nos trechos acima?
- Qual é a importância dos trechos acima na reportagem?
- Copie dos trechos as características dos alunos cotistas citadas:
- Quais dessas características você, aluno, precisa adquirir?

6) Leia as legendas das fotografias. A seguir, preencha o quadro com os dados das cotistas:

NOME	IDADE	PROFISSÃO DOS PAIS	COMO INGRESSOU NO ENSINO SUPERIOR	CURSO SUPERIOR

- 6) Leia: “Os alunos do modelo de inclusão são sobreviventes”. O que significa essa expressão?
- 7) No 4º parágrafo, a reportagem relata sobre a nota dos alunos cotistas. O que esse parágrafo revela?
- 8) De acordo com o 4º parágrafo, por que o aluno cotista não desiste de estudar? Qual é a conclusão que constatamos?
- 9) **Ele** foi o primeiro cotista negro a entrar na Faculdade de Medicina da Federal da Bahia. A quem se refere o termo **ELE** no texto?
- 10) **Ele** querem, acima de tudo. A quem se refere o termo **ELE** no texto?
- 11) Você conhecia sobre as cotas antes de ler essa reportagem? Cite algumas ideias que aprendeu na leitura da reportagem:
- 12) A reportagem difunde a importância das cotas para negros em Universidades Públicas. Por que essa reportagem defende essa prática?
- 13) Você concorda ou discorda da importância das cotas para ingressar na universidade? Por quê?
- 14) Você conhece alguém que ingressou na universidade por cotas? Escreva sobre como aconteceu e que curso faz.

ATIVIDADE E – SÓ A EDUCAÇÃO PRODUZ CIDADANIA!
--

A entrevista com Ricardo Ferraz foi entregue aos alunos para a correção das atividades e retomada do contexto de situação dos cartuns do cartunista.

Comentários a respeito do gênero textual cartum.

1º Cartum



Fonte: FERRAZ, R. Visão e Revisão conceito e Preconceito, 2000.

2º Cartum



Fonte: FERRAZ, R. Visão e Revisão conceito e Preconceito, 2000.

5^a Atividade de leitura estudo do texto

1. Preencha o quadro abaixo:

	1º CARTUM	2º CARTUM
PERSONAGENS		
DEFICIÊNCIAS		
AMBIENTE		
OBJETOS		
FRASE		
HUMOR		
CRÍTICA		

- 2) Quem é o autor dos cartuns?
- 3) O que motiva ele escrever sobre inclusão social?
- 4) Os dois cartuns não apresentam cores em sua composição. Qual o objetivo dos cartunistas com isso?
- 5) O primeiro cartum faz referência à importância da inclusão do deficiente na família. Para você, qual a importância da família na vida de um deficiente?
- 6) Cartum é um gênero textual que, geralmente, transmite sua mensagem através do humor. Isso ocorre nesses dois cartuns? Justifique sua resposta.
- 7) Qual a denúncia realizada pelos dois cartuns?

1º Cartum

- 8) A primeira sociedade a que pertencemos é a sociedade familiar. Que significado há para a frase “A inclusão começa aqui!!”? Explique:
- 9) Esse cartum apresenta um modelo para ser seguido em família? Por quê?
- 10) Ricardo Ferraz diz: “O primeiro passo é remover a cultura do pré-conceito é valorizar e respeitar as diferenças”. Como você pode iniciar o processo de remover o preconceito?

2º Cartum

- 11) Na sua vida, a educação realiza o papel de produzir cidadania? Como?
- 12) No contexto social em que você vive, todos têm direito de estudar? Como modificar esse fato?

ATIVIDADE F – “VIVA A DIFERENÇA!”

A história em quadrinhos foi exibida na TV pen drive.

Leitura silenciosa da História em quadrinhos no formato gibi

A história em quadrinhos está em

<http://pt.slideshare.net/oliveiraluke/revista-viva-as-diferenas-turma-da-mnica>

Acesso em 20 jun. 2014.

Os alunos foram ao laboratório de informática para ler a entrevista com Mauricio de Sousa sobre a produção dos personagens e a história em quadrinhos “Viva a Diferença” no site:

http://www.istoe.com.br/assuntos/entrevista/detalhe/172219_A+INFANCIA+NAO+ESTA+MAIS+CURTA+ Acesso em: 10 mar. 2014.

6ª Atividade de leitura estudo do texto

Comentários a respeito do gênero textual Histórias em Quadrinhos:

- 1) Observe a capa: o título, as expressões faciais dos personagens e o cenário. O que expressam?
- 2) Por que criaram histórias com a “Turma da Mônica” em viva as diferenças? ?
1ª História em Quadrinhos – Cada ser é único.
- 1) Complete o quadro:

PÁGINA	PAI	MÃE
02		
03		
04		
05		
06		
07		

- 2) De acordo com a história em quadrinhos, houve muito amor e expectativa pela chegada dos bebês? Justifique sua resposta.
- 3) No penúltimo quadrinho (página 8) os pais falam suas opiniões:
 - a) O que eles falam sobre os filhos?
 - b) Há diferença entre as falas dos pais da história e o tratamento que você recebe? Qual?
- 4) “Todas as pessoas possuem suas particularidades não há uma igual a outra”
Que ações podemos desenvolver na nossa sala de aula para respeitar as particularidades de cada um?

História em Quadrinhos 2 – A nova coleguinha

- 1) A história se inicia com Cascão e Cebolinha.
 - a) O que Cascão encontrou?
 - b) Cascão imagina que o objeto encontrado é de quem?
- 2) O título: “A nova COLEGUINHA”. Que significado há na palavra coleguinha? Por que está no diminutivo?
- 3) Que tipo de deficiência Tati apresenta? Explique?
- 4) Que outras deficiências há na sala de aula da história em quadrinhos?
- 5) Como Tati é recebida e tratada pelos colegas? Justifique sua resposta:
- 6) De quem é o coelho que Cascão escondeu? Como o coelho aparece?
- 7) Liste adjetivos para as personagens Mônica e Tati de acordo com as páginas 15, 16 e 17 da história em quadrinhos. Observe atentamente as expressões corporais, as reações, os tipos de balões e as falas de cada uma.

MÔNICA	TATI

- 8) Observando a lista acima com qual delas você se parece? Com qual deveria se parecer? Explique:
- 9) Como você pode contribuir para que os alunos do nosso colégio sejam incluídos e respeitados em suas diferenças?

ATIVIDADE G – COTAS, DA IGUALDADE AO PRIVILÉGIO

Comentários a respeito do gênero textual artigo de opinião.

Fabício Motta: Cotas, da igualdade ao privilégio

30/06/2014

Fonte: <http://www1.folha.uol.com.br/opiniao/2014/06/1477811-fabricio-motta-cotas-da-igualdade-ao-privilegio.shtml> Acesso em: 15 abr. 2014.

FABRÍCIO MOTTA, procurador do Ministério Público junto ao Tribunal de Contas dos Municípios de Goiás, é professor adjunto de direito administrativo da Universidade Federal de Goiás.

As cotas são instrumentos de efetivação de ações afirmativas, como são conhecidas as políticas voltadas à promoção da igualdade para grupos historicamente discriminados. Nesse sentido, foi publicada a lei nº. 12.990, que reserva vagas nos concursos públicos federais para negros.

Não existem dúvidas a respeito da duradoura desigualdade social vigente no Brasil e da necessidade de combatê-la. Contudo, há controvérsia sobre a eleição da raça como fator prioritário da exclusão. (...)

7ª Atividade de leitura estudo do texto

- 1) Destaque com caneta colorida as seguintes partes do texto:
 - a) O título.
 - b) As informações sobre o autor.
 - c) As palavras desconhecidas. Depois procure-as no dicionário e monte o seu glossário.
- 2) Por que Francisco Motta, autor do artigo de opinião, inicia seu texto apresentando a lei nº 12990?
- 3) Esse gênero textual é classificado como “artigo de opinião”, pois nele encontramos informações sobre determinado assunto, e também, o autor expressa sua opinião (argumentos) a respeito do assunto exposto.
 - a) Pinte de vermelho os principais argumentos que expressam a opinião do autor.
- 4) Liste no quadro abaixo os principais argumentos que você pintou.

-
- 5) O autor considera: “a educação é a ‘largada’, enquanto o concurso é a ‘chegada’: se o ponto de partida é o mesmo por meio da ampliação do acesso à universidade de qualidade, não há sentido em criar caminho mais curto para a chegada”. Que opinião o autor expõe, de acordo com a sua interpretação?
 - 6) A lei nº 12990 estabelece cotas nas universidades para raças (negros e pardos) e critérios sociais (renda familiar e estudo em escola pública). Você considera importante essa lei? Por quê?
 - 7) Francisco Motta afirma no 4º parágrafo: “a educação deve proporcionar o pleno desenvolvimento da pessoa e é essencial para a realização das liberdades, incluindo a de pensamento”. O que podemos fazer para termos na escola uma educação com liberdade de pensamento?
 - 8) A respeito de concursos públicos. O que fazer para que as pessoas qualificadas ingressem em cargos públicos?

ATIVIDADE FINAL

Apresentação dos títulos das atividades com imagens dos textos trabalhados em cada atividade. Breve resumo com a participação dos alunos sobre o que eles recordam das aulas anteriores.

Realizamos nos últimos dias atividades de estudo de texto. Hoje vamos escrever o que aprendemos para utilizar na vida sobre cada um dos textos estudados.

- a) Entrevista com Alexandre Beck.
- b) Pesquisa sobre a vida de Nelson Mandela.
- c) Tira com Armandinho.
- d) Entrevista com Ricardo Ferraz.
- e) Filme: “Vista minha pele.”
- f) Reportagem: “Por que cotas raciais deram certo no Brasil?”
- g) Cartum: “A inclusão social começa aqui!!”
- h) Cartum: Só a educação produz cidadania!!!”
- i) História em quadrinhos: “Viva a diferença!!!”
- j) Escreva uma frase que demonstre o que aprendeu com estas atividades.