UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CURSO DE PEDAGOGIA – LICENCIATURA

Maíra Abrunhoza De Martini Duarte

Um estudo sobre a potencialização da compreensão leitora

Porto Alegre

1.Semestre

2012

Maíra Abrunhoza De Martini Duarte

Um estudo sobre a potencialização da compreensão leitora

Trabalho de Conclusão apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia – Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora:
Profa. Dra. Maria Isabel Habckost Dalla Zen

Porto Alegre
1.Semestre
2012

AGRADECIMENTOS

Para iniciar esta última etapa de minha trajetória na Pedagogia, nada mais justo do que agradecer àqueles que contribuíram para que eu chegasse até aqui. Em especial agradeço...

À minha orientadora Maria Isabel Habckost Dalla Zen, que muito antes de ocupar esta posição, apareceu, no 5º semestre do Curso, e mudou o rumo de minha caminhada. Transformou-se em inspiração profissional e, desde então, vem contribuindo imensamente para minha formação como professora.

Às professoras Sandra Mara Corazza e Iole Maria Faviero Trindade, por todos os aprendizados e experiências que me proporcionaram quando me aceitaram como bolsista de Iniciação Científica.

Aos meus colegas Julia, Iara, Carola, Ismael, Francine, Cristiane, Michele, Ana Cristina e Dayana, por fazerem parte desta etapa da minha vida tão memorável.

Ao meu namorado, Marcelo, que esteve ao meu lado desde o início de minha jornada acadêmica, sempre dando o apoio e o afeto que tanto me impulsionaram para que eu chegasse até aqui.

Ao meu pai e às minhas irmãs, pela confiança depositada em mim, pelos incentivos constantes e pela segurança que sempre me proporcionaram, simplesmente por serem a minha família.

Mas agradeço, principalmente, àquela que sempre vibrou com as minhas vitórias e se orgulhou delas, que sempre me incentivou e esteve ao meu lado. Agradeço à minha mãe! Rosana D'ávila Abrunhoza: tu foste, és e sempre serás a minha maior inspiração de vida! Exemplo de força, garra, luta e amor, para mim e para minhas irmãs, que tanto sentimos a tua falta. Essa conquista É PRA TI! Seguimos juntas...

“A leitura é a extensão da escola na vida das pessoas. A maioria do que se deve aprender na vida terá de ser conseguido através da leitura fora da escola. A leitura é uma herança maior do que qualquer diploma.” (CAGLIARI, 2009, p. 130)

RESUMO

Esta pesquisa, que parte do pressuposto de que uma sequência didática potencializadora de ideias pode desenvolver a compreensão leitora de alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, se propõe a investigar em que situações de aprendizagem é possível identificar indícios desta compreensão. Para responder a essa questão orientadora do estudo, a pesquisa vale-se da concepção de linguagem como processo de interação e produção de sentidos. Assim, a leitura é entendida a partir de uma abordagem sócio-interacionista e psicolinguística. Para tanto, e tendo em vista que a investigação se caracteriza como sendo de abordagem qualitativa, a metodologia toma por base a análise de sequências didáticas de leitura registradas em meu Diário de Classe, bem como a elaboração e realização, em 2012, de três aulas de leitura em uma turma do 4º ano de uma Escola da Rede Pública Estadual de Porto Alegre/RS, a mesma com a qual estagiei em 2011. A partir dos dados produzidos, verifica-se a importância de uma sequência didática planejada, rica em possibilidades de relações sobre a diversidade de aspectos temáticos, estruturais e discursivos de um gênero textual específico e com intervenções provocativas dos processos de inferenciação. Sob minha ótica, a consideração dessa perspectiva linguístico-pedagógica pode fazer avançar a competência leitora de alunos da citada etapa de ensino.

Palavras-chave: Leitura. Sequência Didática. Compreensão Leitora.

Lista de Figuras

1. Figura 1 – texto de um aluno que remete às ideias do poema “Namoro desmanchado”;
2. Figura 2 – texto de um aluno que utiliza o vocabulário do poema “Namoro desmanchado”;
3. Figura 3 – texto de um aluno que estabelece relações texto/contexto.

SUMÁRIO

1 “É HORA DE MOSTRARES A QUE VIESTE” 9
1.1 Do interesse pelos estudos sobre a Linguagem 9
1.2 Dos interesses de pesquisa 11
1.3 Da concepção de Linguagem e de Leitura 12
1.4 Da organização do trabalho 14
2 CONCEPÇÕES E ESTRATÉGIAS: TECENDO RELAÇÕES 15
2.1 Abordagens de leitura: para além da decodificação 15
2.2 Criando estratégias em busca de significado 18
2.3 Uma alternativa metodológica: a sequência didática 19
2.4 Os movimentos de pesquisa 20
3 SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS EM ANÁLISE 23
3.1 Retomando práticas de leitura 23
3.1.1 Ler é compreender e a compreensão inicia antes da leitura 24
3.1.3 Leitura oral orientada ou seletiva: uma estratégia interpretativa 26
3.1.5 Sistematizando os conhecimentos 29
3.2 Sequência didática aplicada à leitura: os processos de elaboração e avaliação 31
3.2.1 Sobre a elaboração de enunciados que orientam a compreensão 33
3.2.2 Os exercícios interpretativos e suas intencionalidades 36
3.3 Ecos da compreensão na escrita 43
4 FINALIZAÇÕES DO ESTUDO 46
REFERÊNCIAS 48
ANEXOS 51
ANEXO A – Termo de Consentimento Informado enviado aos responsáveis pelos alunos: 51
ANEXO B – Termo de Consentimento Informado enviado à Instituição de Ensino pesquisada: 52
ANEXO C – Atividade Escrita sobre o poema Sono Pesado 54
ANEXO D – Exercício interpretativo sobre o texto Namoro Desmanchado 56
ANEXO E – Proposta de produção textual sobre o poema “Namoro desmanchado” ... 59

1 "É HORA DE MOSTRARES A QUE VIESTE"

Em uma das primeiras conversas com minha orientadora, senão na primeira, sobre a estrutura e organização do trabalho, a professora Drª Maria Isabel Dalla Zen explanou: "É hora de mostrares a que vieste", quando discutíamos sobre o teor dos escritos do primeiro capítulo. Desta forma, este capítulo, que tem por objetivo principal introduzir o estudo realizado, disserta sobre 1) *como surgiu meu interesse sobre o campo de estudos com o qual hoje me identifico: os estudos sobre a linguagem*; 2) *como desenhou-se o trajeto que me levou a investigar a leitura*; e 3) *como entendo o tema sobre o qual pesquiso (leitura) e onde situo o campo em que ele está inserido (Linguagem)*. Por fim, oriento o leitor, brevemente, sobre a disposição dos capítulos no trabalho para facilitar a leitura e o entendimento do mesmo.

1.1 Do interesse pelos estudos sobre a Linguagem

Durante minha trajetória escolar, as Ciências Humanas sempre me pareceram mais atraentes do que as chamadas Ciências Exatas. Em termos de currículo, posso dizer que me interessavam mais as disciplinas de Língua, Literatura e História, por exemplo. No momento da escolha profissional - como era de se esperar - este interesse se manteve, de maneira que os Cursos de Pedagogia e de Letras colocavam-me em situação de dúvida.

Escolhida a Pedagogia, no entanto, não eliminei a possibilidade de cursar a faculdade de Letras. Isso porque, ao longo de minha trajetória na graduação, as disciplinas de Linguagem sempre foram foco de meu interesse. No entanto, foi quando cursei a disciplina de Linguagem e Educação III[1], com a professora que hoje orienta este trabalho, que tive a certeza de ter encontrado o meu "lugar" no Curso de Pedagogia. Ser uma "pedagoga da Linguagem" passou a ser, então, minha maior ambição dentro da profissão. Quando utilizo a expressão "pedagogia da linguagem"

[1] Disciplina integrante da 5ª etapa do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFRGS, cujo foco é o trabalho com a Língua Materna para alunos pós-alfabetizados.

me remeto a Magda Soares[2], quando, em entrevista a Revista Educação[3], defende a ideia de que os professores deveriam especializar-se em alguma área específica do conhecimento pedagógico, fazendo, inclusive, uma comparação ao que seria a residência na formação de um médico: "Os médicos têm de fazer uma ou mais residências para se especializar. A professora pode entender de outras coisas, mas deve ter uma especialização." (SOARES, 2010a)

A palavra que mais se aproxima de uma descrição do que sentia quando assistia às aulas da professora Maria Isabel Dalla Zen é *encantamento*. Ficava literalmente encantada com a maneira como a professora transformava todos os conteúdos e conceitos da disciplina em possibilidades de práticas pedagógicas. Saliento, no entanto, que para fazer esta transposição didática é preciso ter conhecimento consistente sobre o campo da Linguagem. Saía das aulas com vontade de entrar em uma sala de aula dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e colocar em prática todas aquelas "ideias encantadoras".

Depois de alguns "ensaios" proporcionados pelas semanas de "mini-prática"[4], foi no Estágio Curricular[5], que pude ter o prazer de vivenciar a teoria pela qual havia me interessado. A possibilidade de assumir, juntamente com a professora titular, uma turma de 3º ano de uma Escola Pública da Rede Estadual de Porto Alegre/RS intensificou ainda mais minha paixão pelo Campo de Estudos da Linguagem. Foi, portanto, durante o Estágio que tive a oportunidade de elaborar e realizar os planejamentos didático-pedagógicos, que, durante a disciplina da professora Dalla Zen, tanto havia idealizado.

---

[2] Magda Becker Soares é Professora Titular Emérita da Faculdade de Educação da UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais. Pesquisadora do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita - CEALE - da Faculdade de Educação da UFMG. Graduada em Letras, doutora e livre-docente em Educação

[3] A Revista EDUCAÇÃO pertence à Editora Segmento que, em parceria com o CEALE (Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita) da UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais) e coordenado pela professora Drª Magda Soares, lançou dois volumes denominados "Guia da Alfabetização" em comemoração aos vinte anos do Centro.

[4] Inserções escolares integrantes dos 4º, 5º e 6º semestres do Curso de Pedagogia da Faced/UFRGS, que têm como objetivo principal estabelecer um contato entre as alunas do curso e os espaços escolares, possibilitando que elas experimentem situações cotidianas de sala de aula, assim como ensaiem planejamentos didático-pedagógicos.

[5] O Estágio final, cuja carga horária é de 300 horas, constitui, juntamente com a disciplina de Seminário de Prática Docente, a 7ª etapa do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação (Faced) da UFRGS.

A leitura enquanto sequência didática (SCHNEUWLY, DOLS, 2004)[6] focalizada, durante minha atuação como estagiária, tomou minha atenção de maneira especial e fez com que me interessasse pelo processo de aprendizagem da leitura a ponto de querer investigá-lo com mais atenção. A turma em que estagiei tinha por característica a curiosidade. As aulas de leitura eram sempre "borbulhantes": durante todos os momentos em que eles haviam de se manifestar, fosse com suas predições ou inferências (GOODMAN, 1990), fosse com suas opiniões sobre determinado assunto abordado no texto que estávamos lendo, eu enfrentava dificuldades em "encerrar" a discussão, tamanha era a vontade dos pequenos de contribuir com suas ideias. Foi, portanto, do contato com essas crianças curiosas que começou a ser formado o "embrião" de meu TCC (Trabalho de Conclusão de Curso).

1.2 Dos interesses de pesquisa

Partindo da premissa de que uma sequência didática potencializadora de ideias – rica em relações sobre a diversidade de aspectos de um tema, com intervenções provocativas no que se refere aos recursos linguísticos do texto - pode desenvolver a compreensão leitora de alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, proponho-me a investigar em que situações de aprendizagem é possível identificar os indícios desta compreensão.

As perguntas que me inquietaram durante o Estágio Curricular e que, portanto, motivaram-me a realizar uma investigação criteriosa sobre o assunto, estão presentes no cotidiano escolar. As questões explicitadas anteriormente, sob meu ponto de vista, deveriam fazer parte do repertório de preocupações de qualquer professor que atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tendo em vista que nesta etapa da escolarização, em que se inicia o processo de aprendizagem da leitura, e também da escrita, é que o aprendiz tem a oportunidade de formar tanto o gosto pela leitura

[6] O conceito de sequência didática será desenvolvido no capítulo subsequente.

(leitura por deleite) como também habilidades de leitura (compreensão e interpretação, dentre outras).

Respondendo ao questionamento explicitado anteriormente será possível um melhor entendimento sobre o processo de aprendizagem da leitura e, desta maneira, uma elaboração mais adequada de sequências didáticas que desenvolvam a compreensão leitora dos alunos.

1.3 Da concepção de Linguagem e de Leitura

> "A concepção de linguagem orienta a concepção de leitura e sua prática na sala de aula, existindo, portanto, coerência entre o que se pretende ensinar e o como se ensina." (AVELAR, 2010, p. 4)

Inicio esta seção ressaltando, tal como fez Avelar na citação acima, a importância do professor ter clareza quanto à concepção de linguagem que permeia seus planejamentos didático-pedagógicos referentes ao ensino de língua materna. Por vezes, é possível que o docente acredite não "seguir nenhuma linha teórica específica" ou não deter-se em determinados autores e princípios. Porém, considero que isso seja uma ilusão. Tudo que fazemos tem embasamento teórico, por mais que não tenhamos consciência disso. No entanto, acredito que para a realização de uma prática pedagógica coerente com nossos objetivos, temos de conhecer os princípios que orientam nossos fazeres em sala de aula.

Assim sendo, nada mais apropriado para iniciar a discussão sobre leitura, do que explicitar que concepção de linguagem está atrelada às abordagens que adoto para este tema. Travaglia (1995) aponta três concepções de linguagem, quais sejam: expressão do pensamento, instrumento de comunicação e processo de interação. A primeira concepção – linguagem como expressão do pensamento – ignora a influência do outro e do contexto social na construção do enunciado, vista assim um ato individual. De acordo com esta concepção, o trabalho com a leitura "pauta-se na

observação de informações que estão na superfície do texto, impossibilitando ao aluno uma leitura mais profunda." (AVELAR, 2010, p. 3). A segunda concepção – linguagem como instrumento de comunicação – por sua vez, entende a língua como um código que opera na transmissão de uma mensagem do emissor ao receptor. Segundo Avelar: "Ancorada nessa visão da língua como um código, a prática de leitura não passa de mera reprodução, pois o bom leitor é o que lê o texto do modo previsto [...] realizando apenas uma modificação" (2010, p.3), tolhendo, desta forma, a pluralidade de sentidos que um texto pode adquirir. A terceira concepção – linguagem como processo de interação – considera a linguagem como resultado das produções de sentido que o indivíduo realiza ao fazer uso dela, interagindo com o outro. De acordo com esta concepção de linguagem, a prática de leitura, segundo Scliar-Cabral:

> não se resume à decodificação, ou seja, identificação de letras e dos grafemas, e ao reconhecimento das palavras: ela envolve operar com proposições e com o texto, bem como realizar inferências, emparelhando as informações fornecidas pelo texto com o saber anterior do leitor [...] (1992, p. 129)

Dentre as três concepções explicitadas acima, portanto, adoto a terceira – linguagem como processo de interação – como sendo a orientadora de minha prática pedagógica. Consequentemente, entendo leitura como sendo processo de busca por significados e não apenas como decifração ou repetição de um saber já conhecido.

Saliento, portanto, que assumo a linguagem como elemento constituinte do "real", ou seja, como produtora de significados e significações. Entendo, assim, que a ela não cabe a função de descobrir e descrever a "realidade", pois está por demais implicada em sua produção.

1.4 Da organização do trabalho

Este trabalho está dividido em quatro capítulos. Logo após o capítulo introdutório, que se encerra a seguir, inicia-se o capítulo 2, intitulado Concepções e estratégias: tecendo relações. Neste, o objetivo principal é explicitar o campo teórico com o qual vou operar em minhas análises e as estratégias metodológicas utilizadas para a produção dos dados. O terceiro capítulo, Seqüências didáticas em análise, visa discutir os dados produzidos durante a pesquisa à luz dos conceitos apresentados previamente. O quarto e último capítulo, Finalizações do estudo, dedica-se aos arremates finais do trabalho, que não se propõe a encerrar a discussão sobre a temática em questão, mas sim apontar outras possibilidades de estudo a partir das considerações que, com esta pesquisa, consegui elaborar.

2 CONCEPÇÕES E ESTRATÉGIAS: TECENDO RELAÇÕES

Este capítulo tem por objetivo explicitar o campo conceitual do estudo, bem como apresentar o modo por meio do qual foram arquitetadas as decisões, os passos, e a produção de estratégias metodológicas.

2.1 Abordagens de leitura: para além da decodificação

É fundamental que a discussão acerca da leitura, explicite qual modalidade de leitura estou acionando. Considerando a amplitude do ato de ler, que pode se dar em diversas instâncias para além da escolar, é importante lembrar que há outras formas de leitura, que não somente aquelas cujos sinais são linguísticos, ou seja, que estão visíveis em um texto escrito, como lembra Avelar:

> A leitura é uma atividade que se inicia nos primeiros anos de vida, no círculo familiar, passa pela escola e nos acompanha por toda a vida. Nesse caminho, lemos o mundo que nos rodeia, lemos textos diversos constituídos por linguagens verbal e não-verbal, lemos as imagens, símbolos, enfim, tudo pode se constituir em objeto para ser lido. (2010, p. 1)

Dessa forma, "é possível que se faça a leitura da tristeza de alguém, pelas expressões faciais, por exemplo [...]. Não se lê, então, apenas o que é escrito, mas também o mundo que nos cerca." (SILVA, 2004, p. 324). Tendo em vista as diferentes modalidades de leitura, deve ficar claro, aqui, que, dentre estas possibilidades, a que pretendo privilegiar em minha pesquisa é a leitura que se dá no âmbito escolar. As práticas escolares de leitura serão, portanto, o foco de minhas investigações, no que diz respeito à compreensão leitora de alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Explicitada a modalidade de leitura a ser investigada e analisada, passo, então, a apresentar o campo conceitual com o qual pretendo operar em minhas análises. Entendendo a leitura como um processo de interação do leitor com o texto, chega-se à concepção sócio-interacional de leitura, explicitada nas palavras de Silva:

> Quando a atenção se volta não só para o texto ou para o leitor, mas para ambos, levando em conta questões sócio-históricas ligadas ao autor do texto e ao seu leitor, entra-se na concepção de leitura denominada sócio-interacional. (2004, p.328)

Pensando na relação texto/leitor, Geraldi (1984, p. 80) afirma que "a leitura é um processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto". Desta forma, somos conduzidos ao que chamamos, efetivamente, de interpretação, a qual Silva define como aquela que

> acontece quando o leitor consegue decodificar os sinais gráficos e usar o conhecimento armazenado na memória, sendo capaz, então, de interagir com o autor e, por exemplo, elaborar outros textos a partir da leitura de um primeiro. (2004, p. 329)

Essa interpretação, portanto, é resultado das negociações de sentido que o leitor faz com o que lê. As negociações de sentido acontecem quando os leitores relacionam o que leram no texto com o que vivenciaram, experienciaram ou conheceram na "vida real" ou no "mundo lá fora" (GOODMAN, 1987). E é a partir destas negociações que o texto vai tornando-se significativo para eles, pois, segundo Avelar "o texto só se completa no ato da leitura, o que implica uma co-autoria por parte do leitor, que o atualiza à medida que o lê" (2010, p.2) Essa ponte entre o "real" e a redescrição de acontecimentos, através da escrita, deve ser destacada durante a exploração de um texto, para que os alunos possam efetivamente compreendê-lo.

No entanto, a compreensão a que me refiro não é única nem fixa. E principalmente não é pré-existente à leitura. Cada leitor vai compreender o que lê de acordo com suas experiências de vida, seu conhecimento de mundo, seus afetos. E essa compreensão não varia somente de leitor para leitor, mas também e, principalmente, de acordo com o contexto em que a leitura está sendo produzida. O mesmo texto pode ser lido pela mesma pessoa duas, três vezes, e, a cada vez que essa leitura for (re)feita, terá significados, sentidos diferentes. Parafraseando Heráclito, filósofo grego da Antiguidade, eu diria que uma pessoa nunca lê duas vezes o mesmo texto, pois, da segunda vez que o fizer, não será mais o mesmo. Nem o texto, nem o

leitor. O texto, porque o que lemos transcende o que está escrito, justamente pela fluidez de sentidos que há dentro de nós. E o leitor, pelas transformações por que passou ao longo do tempo.

Sobre isso, Silva afirma que “o processo de ler transforma ambos, o leitor e o que foi lido, já que o significado é sempre uma relação entre o texto e o contexto (sócio-histórico-cultural) e não existe à parte da interpretação de alguém daquela relação” (2004, p. 328)

Como sugere o título desta seção, proponho aqui uma abordagem para além da leitura decodificadora. Porém, entendo que a decodificação constitui parte do processo de leitura e, portanto, não deve ser ignorada, pois

> a interpretação só acontece se ao leitor forem oferecidas condições para seguir etapas: reconhecer as palavras escritas (decodificação), fazer a relação delas com o seu sentido, efetuar a combinação desses elementos em estruturas, combinar estratégias cognitivas a fim de captar o sentido do texto e, finalmente, interpretá-lo [...]. (SILVA, 2004, p. 322)

Ocorre que as práticas escolares voltadas à leitura, no que se refere à interpretação textual, muitas vezes se limitam a propostas “rasas” de compreensão, detendo-se a questões de localização de informações explícitas e, no máximo, inferência global do tema de um texto, como afirma Rojo (2010).

Desta forma, proponho que, sem abandonar a decodificação, possamos avançar em direção a uma leitura significativa (SMITH, 1999), que possibilite ao leitor construir relações de sentido com o que lê. Pois, segundo Cafiero,

> Aprender a ler implica muito mais do que desenvolver capacidades de decodificação, ou seja, compreender a natureza alfabética do sistema de escrita, dominar as relações entre fonemas e grafemas, saber decodificar palavras e textos. Para compreender, o leitor decodifica; mas, indo além, vai construir coerência, perceber múltiplos sentidos, criticar. (2010, p. 40)

2.2 Criando estratégias em busca de significado

Partindo, então, do princípio de que leitura é busca de significados, Goodman (1987) afirma existirem estratégias com as quais o leitor opera para obter os sentidos necessários para a compreensão do texto escrito. As referidas estratégias são: *seleção*, *predição*, *inferência*, *autocontrole* e *autocorreção*.

O leitor realiza a *seleção* quando, durante o ato da leitura, elege aquilo que lhe é mais importante para compreender o texto, em detrimento de tantas outras informações que, se utilizadas, sobrecarregariam o aparelho perceptivo (Goodman, 1987).

A *predição* é realizada pelo leitor, quando este antecipa o que está por vir no texto de acordo com os seus conhecimentos prévios. O movimento de predição pode referir-se "ao final de uma história, à lógica de uma explicação, à estrutura de uma oração e ao final de uma palavra" (Goodman, 1987, p. 17).

A *inferência*, por sua vez, auxilia o leitor a inferir sobre o que está implícito no texto (ou o que ficará explícito mais adiante). Esta capacidade de leitura permite ao agente da leitura que compreenda o que é comumente denomidado de "entre-linhas" de um texto. Segundo Goodman, inclusive, "as estratégias de inferência são tão utilizadas que raras vezes os leitores recordam exatamente se um determinado aspecto de um texto estava explícito ou implícito" (1987, p. 17), não conseguindo distinguir, com exatidão, o que estava realmente escrito do que foi inferido.

De acordo com o referido autor, o leitor utiliza a estratégia de *autocontrole* a fim de confirmar ou rejeitar suas predições. É com esta atitude que o leitor, segundo Goodman, "demonstra sua preocupação com a compreensão" (1987, p.17) do que está lendo. Esta estratégia consiste no controle da própria leitura, com o objetivo de, nela, encontrar sentido.

Por fim, a *autocorreção* consiste na estratégia de retornar partes anteriores do texto em busca de "mais informação no caso de não poder confirmar suas expectativas" (Goodman, 1987, p. 18). Isso ocorre quando o leitor não confirma, com o

decorrer da leitura, alguma predição feita anteriormente e necessita de uma hipótese alternativa. Desta forma, conclui-se que:

> Aprender a ler implica o desenvolvimento de estratégias para obter sentido do texto. Implica o desenvolvimento de esquemas acerca da informação que é representada nos textos. Isto somente pode ocorrer se os leitores principiantes estiverem respondendo a textos significativos que se mostrem interessantes e têm sentido para eles. (GOODMAN, 1987 p. 21).

2.3 Uma alternativa metodológica: a sequência didática

O conceito de sequência didática foi criado pelos suíços Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz com o intuito de sistematizar o trabalho com os diferentes gêneros textuais em sala de aula. Consiste, basicamente, em "um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito" (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p. 97). Essa concepção de trabalho com os gêneros permeia, atualmente, as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), que têm como objetivo apresentar os princípios e fundamentos nos quais deve se pautar a ação docente no ensino da linguagem oral e escrita.

> Em termos práticos, a sequência didática surge como uma unidade de trabalho escolar, constituída por um conjunto de atividades que apresentam um número limitado e preciso de objetivos e que são organizadas a partir de um projeto de apropriação de dimensões constitutivas de um gênero de texto. (DREY & HESSEL, 2010, p. 112)

Como bem exemplificam as autoras acima, a sequência didática foi pensada, inicialmente, para a exploração do trabalho com diferentes gêneros textuais – orais ou escritos – em sala de aula. No entanto, considero que o modelo de unindade de trabalho pedagógico em questão pode ser ampliado e deslocado para outros objetivos, igualmente referentes ao campo da linguagem.

Tomei, portanto, o conceito de sequência didática como estratégia metodológica (e didático-pedagógica) para realizar as aulas de leitura (incluindo

gêneros textuais) que me auxiliaram na produção, juntamente com a turma de leitores, de dados para a presente pesquisa. Sendo assim, utilizo o modelo de sequência didática para estruturar as três aulas de leitura realizadas em virtude deste estudo e, ainda, assim nomeio o conjunto de atividades selecionado no meu Diário de Classe para análise neste trabalho.

No entanto, saliento que o trabalho por mim elaborado, tanto o oriundo do Diário de Classe como o realizado especialmente para este estudo, não deixam de lado a questão dos gêneros textuais como já dito. Antes pelo contrário, em ambas as sequências didáticas a seguir relatadas e analisadas (Capítulo 3), está presente o estudo do gênero em questão (poema). O que esclareço, portanto, é que os objetivos principais destas sequências didáticas referem-se à compreensão leitora dos alunos.

2.4 Os movimentos de pesquisa

Para alcançar os objetivos propostos no início desta pesquisa, foram selecionados, por mim, dois critérios investigativos dentro de uma abordagem qualitativa de pesquisa. O primeiro critério investigativo: fazer a análise crítica das sequências didáticas sobre leitura elaboradas, por mim, durante o Estágio Curricular do Curso de Pedagogia. Para tanto, tomei como base meu Diário de Classe, documento onde foram registradas todas as etapas do planejamento didático-pedagógico da prática docente na turma em que atuei como professora estagiária. Neste documento, além dos Planejamentos Semanais (quadro-síntese das atividades da semana), dos Planos de Aula desenvolvidos (descrição e objetivos das atividades) e das Reflexões da professora (análise semanal do trabalho realizado), constam também os materiais[7] dos alunos. A análise desses materiais se constituiu como elemento fundamental para responder à segunda questão de pesquisa deste trabalho, qual seja: a que se propõe a investigar os indícios da compreensão leitora nas aprendizagens dos alunos.

[7] Materiais como produções textuais, desenhos, atividades interpretativas escritas, dentre outros.

O segundo critério investigativo surgiu da análise de meu Diário de Classe, quando percebi, então, a ausência de alguns objetivos pertinentes ao aprendizado da leitura, como, por exemplo, um investimento maior em atividades escritas de interpretação textual, para que os alunos adquirissem familiaridade com este formato de exercício reflexivo. Tendo em vista esta lacuna nos planejamentos, entendi que poderia ampliar as análises, incluindo, nas mesmas, aspectos importantes deste processo de compreensão leitora. Então me propus a elaborar novas sequências didáticas, desta vez contemplando os aspectos mais "esquecidos" nas sequências anteriores, colocando-os em prática na turma em que estagiei: agora, alunos do 4º ano. Implementei tais sequências didáticas por meio de aulas de leitura com o citado grupo de crianças.

Ambas as sequências didáticas de leitura – tanto a proveniente de meu Diário de Classe, quanto a elaborada para a realização das aulas de leitura, desenvolveram-se a partir do trabalho com o gênero textual poema. A escolha pela prática com a leitura literária destacou-se por

> [...] corresponder de perto ao interesse das crianças, e possibilitar a elas uma alternativa de lazer e prazer, mas também por seu valor formativo: para a criança, a literatura infantil torna o mundo e a vida compreensíveis [...] (SOARES, 2010b, p. 15-16)

e, por considerar o gosto pelos textos literários demonstrado pela turma em questão, com quem tive a oportunidade de conviver diariamente por quatro meses consecutivos. Além dos aspectos referentes ao processo de amadurecimento emocional das crianças, Soares destaca a importância dos gêneros literários em sala de aula no que diz respeito ao "desenvolvimento de habilidades de compreensão, interpretação e construção de sentido de textos" (2011, p. 16). Este segundo aspecto, o da escolha do gênero (poema) vem ao encontro dos meus objetivos de pesquisa, principalmente do primeiro: investigar em que medida uma sequência didática potencializadora de ideias pode contribuir para o desenvolvimento da compreensão leitora de alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Neste sentido, a seleção de um poema abordando temáticas próximas ao contexto infantil, associada às

características estruturais desse gênero (no caso dos textos escolhidos, as rimas, o ritmo), poderia abrir espaço para que as ideias pudessem verter de forma abundante.

Eu poderia, no entanto, ter seguido outro itinerário, optando por analisar incongruências, equívocos, ausências, comandos pouco claros dos materiais de leitura (provas, exercícios de sala de aula), mas preferi, numa atitude proativa, verificar as potencialidades de uma sequência didática planejada e focalizada.

Assim sendo, decidi por retornar à Escola e à turma onde já havia estado como professora estagiária pela facilidade de acesso à Instituição (Equipe Diretiva e Corpo Docente) e pelo contexto positivo que lá encontrei. Acreditei que o fato de os alunos já me conhecerem, e estarem adaptados à metodologia de sala de aula escolhida para trabalhar, poderia facilitar a realização do estudo no que diz respeito à coleta de "dados"[8].

Para a realização da pesquisa, apresentei à turma de alunos um documento contendo os objetivos do estudo (Termo de Consentimento Informado), os quais foram igualmente expostos oralmente por mim. Eles levaram esse documento para casa e trouxeram de volta assinado por seus responsáveis. Encaminhei à Escola, também, outro documento, que, juntamente com o anterior, compõem os anexos deste trabalho, contendo a apresentação de minha pesquisa e, posteriormente, um Termo de Consentimento Informado, através do qual a instituição, ao assiná-lo, acorda em participar e contribuir para este estudo. Desta forma, o processo investigativo cumpre com os requisitos éticos referentes a trabalhos acadêmicos que contemplam a participação de terceiros.

[8] De acordo com a minha perspectiva, entendo que os dados são produzidos interessadamente pelo olhar do pesquisador, a partir de sua bagagem teórica.

3 SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS EM ANÁLISE

Este capítulo preocupa-se em apresentar e analisar os dados empíricos produzidos e gerados juntamente com a turma de alunos escolhida para a realização deste trabalho. Desta forma, o capítulo denominado *Sequências didáticas em análise* divide-se em dois eixos: o primeiro – *Retomando práticas de leitura* - disserta sobre uma sequência didática de leitura escolhida a partir da releitura do Diário de Classe produzido durante meu Estágio Curricular. Neste eixo, então, será apresentada a escolha – justificada – da sequência didática e a análise - apoiada pelos autores e conceitos explicitados no capítulo anterior. O eixo subsequente, *Sequência Didática aplicada à leitura: elaboração e execução*, por sua vez, destina-se a apresentar a elaboração das aulas de leitura realizadas com a turma, em uma segunda etapa temporal (2012) e, desta forma, a discutir os materiais empíricos gerados a partir delas.

Ambas as sequências didáticas a serem analisadas a seguir foram desenvolvidas com a mesma turma; a primeira realizou-se no segundo semestre de 2011 – quando os alunos cursavam o 3º ano do Ensino Fundamental –; e a segunda foi realizada no primeiro semestre de 2012 – com os alunos cursando o 4º ano do Ensino Fundamental – na mesma Escola da rede pública estadual de Porto Alegre/RS como já foi informado.

3.1 Retomando práticas de leitura

Durante o meu Estágio Curricular tive a oportunidade de elaborar e colocar em prática diversas situações de leitura com os alunos. O costume de iniciar a semana de aulas com a leitura de um "bom livro"[9] de literatura instaurou-se como prática pedagógica recorrente em minha atuação como professora estagiária naquela turma.

---

[9] Ao utilizar a expressão "bom livro", refiro-me à literariedade, às temáticas e suas abordagens, aos aspectos gráficos visuais presentes na obra.

Desta forma, optei por analisar a primeira sequência didática de leitura realizada no período de Estágio, a qual se desenvolveu a partir do poema "Sono Pesado", do livro Amigos do Peito (THEBAS, 1996), que reproduzo a seguir:

Sono Pesado

Toca o despertador
e meu pai vem me chamar:
- Levanta, filho, levanta,
tá na hora de acordar.

Uma coisa, no entanto,
impede que eu me levante:
sentado nas minhas costas,
há um enorme elefante.

Ele tem essa mania,
todo dia vem aqui.
Senta em cima de mim,
e começa a ler gibi.

O sono, que estava bom,
fica ainda mais pesado.
Como eu posso levantar
com o bichão aí sentado?

O meu pai não vê o bicho,
deve estar ruim da vista.
Podia me deixar dormindo,
enquanto ia ao oculista...

- Espera um pouco, papai...
Não precisa ser agora.
Daqui a cinco minutos
o elefante vai embora!

Meu pai insiste tanto,
que eu levanto, carrancudo.
Vou pra escola, que remédio,
com o bicho nas costas e tudo!

3.1.1 Ler é compreender e a compreensão inicia antes da leitura

Iniciei as atividades em torno do texto escolhido com a prática da *motivação prévia*, que consiste em provocar predições (Goodman, 1987) dos alunos quanto a aspectos diversos do texto, tais como a temática, a autoria, o enredo, aspectos gráfico-visuais e lexicais, entre outros. O trecho a seguir foi retirado de meu Diário de Classe, por esta razão está escrito no futuro.

> *Como motivação para a leitura, levarei, dentro de uma "caixa surpresa", imagens de um relógio despertador, de travesseiros e de um elefante. Apresentarei aos alunos as duas primeiras imagens e pedirei para que me digam a que elas os remetem e registrarei as respostas no quadro verde. Após, mostrarei a imagem do elefante e questionarei qual a possível relação desta imagem com as anteriores. Também registrarei os palpites no quadro verde. Então, perguntarei aos alunos qual título poderia ser atribuído a um texto com aquelas imagens (igualmente registrarei as sugestões). Mostrarei aos alunos, em seguida, o título original. Apresentarei a eles o autor, mostrando-lhes uma fotografia dele e apontando, no Mapa do Brasil, a sua naturalidade (SP). Ainda farei as seguintes perguntas à turma: O que acham que pode estar escrito em um texto com este título? Quem teria o sono pesado? Como poderia ser a imagem de um sono pesado para ti? Qual a relação do que estamos dizendo com as imagens apresentadas?*
>
> *(Diário de Classe, 2011)*

O excerto acima traz alguns pontos interessantes a serem analisados. O primeiro diz respeito aos elementos imagéticos trazidos para provocar a discussão sobre as possíveis relações entre eles e, assim, suscitar a capacidade de predição e inferência (GOODMAN, 1987) dos alunos, no que se refere ao título do texto. Defendo que a prática da motivação prévia, como o próprio nome sugere, auxilia a motivar os alunos para a leitura, além de ativar os seus conhecimentos prévios sobre o tema, dando-lhes elementos para melhor compreender o que está por vir. Tendo em vista que o texto de leitura em questão, cuja escolha partiu da professora (considerando as temáticas de interesse do repertório infantil, assim como a riqueza do poema no que se refere aos aspectos linguísticos), penso ser de extrema importância oferecer à turma elementos que provoquem e motivem para a leitura. Ressalto, portanto, como prioritário, antes de iniciar a leitura propriamente dita, realizar com o grupo de alunos uma discussão com intervenções provocativas que, além de suscitar a curiosidade deles, permitam abrir espaço para a abordagem de aspectos relativos ao tema e sua apresentação, garantindo-se, assim, uma compreensão mais efetiva do texto.

Ainda durante o momento de motivação para a leitura, apresentei à turma o autor do poema, Cláudio Thebas, contando-lhes sobre sua vida e obra, afim de familiarizá-los com o conceito de autoria. O aluno espantou-se quando eu disse que o escritor mora em São Paulo e, imediatamente, proferiu: “Mas ele ainda *tá* vivo?”, com ar de estranhamento. O garoto, assim como tantos outros, tinha a impressão de que os autores dos livros que nós lemos são seres distantes, talvez até já falecidos. Essa impressão mostra a relação impessoal que os leitores estabelecem com os autores dos textos. Neste sentido, foi interessante promover algum tipo de contato dos alunos com o referido autor. Como de costume, para esse momento, costumava levar uma foto do autor(a) e, depois de ter estudado sobre a vida dele, falar brevemente a respeito. Acredito que esse movimento de fazer conhecer mais o autor auxilia na contextualização dos escritos, pois, a partir dele, pode-se problematizar questões como: “em que época, situação ou condição o texto foi produzido”, “para que público”, “com que objetivos?” (GERALDI, 1984), entre tantas outras.

3.1.3 Leitura oral orientada ou seletiva: uma estratégia interpretativa

Após esse primeiro momento da aula de leitura, o estudo do texto prossegue, como mostra o trecho a seguir:

> *Então entregarei aos alunos uma folha com o poema e apresentarei o livro em que ele foi publicado. Perguntarei a eles, que estarão com o poema em mãos, se podemos saber que tipo de texto é este apenas olhando para seu formato. Depois de ouvir as respostas, explico, se for o caso, que se trata de um poema. Perguntarei também por que eles julgam tratar-se de um poema e não de uma receita, por exemplo. Pedirei, então, que cada um faça a leitura silenciosa do texto. Depois que todos tiverem terminado eu farei a leitura em voz alta para a turma. Terminada a leitura farei as seguintes provocações: "Quem narra o poema? Como sabemos? O que impede que o personagem se levante? Quem lê esta parte? Vamos procurar a parte que diz que o pai não vê o bicho. Quem gostaria de ler? O que significa "ele tem essa mania"? Qual o significado da palavra "impede" no texto? Todo mundo conhece um despertador? Que outros objetos utilizamos para o mesmo fim? O que significa oculista? E carrancudo? Por que o menino diz para o pai esperar, que dali a 5 minutos o bicho vai embora?"*
>
> *(Diário de Classe, 2011)*

Quando perguntei "se podemos saber que tipo de texto é este apenas olhando para seu formato" almejava que as crianças percebessem qual o gênero textual em questão, considerando apenas, neste momento, sua estrutura visual. Assim, pretendia familiarizar o grupo de alunos com as características – estruturais – do gênero literário poema. Entretanto, a discussão não se encerra na identificação dessas características. É preciso que os alunos tomem conhecimento dos outros elementos caracterizadores do gênero, para além da estrutura, como por exemplo: em que suporte este gênero é encontrado, com que periodicidade, com que finalidade (qual função assume quando colocado em uso em uma situação social) e para que público. O conhecimento sobre as características de um gênero textual é construída "pelo uso que o leitor faz dos textos, pela observação do *para que* eles servem, do *como* funcionam" (CAFIERO, 2010, p. 34, grifo da autora). Sobre esse assunto, os PCN's apontam que

> Todo texto se organiza dentro de um determinado gênero. Os vários gêneros existentes, por sua vez, constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Pode-se ainda afirmar que a noção de gêneros refere-

> se a famílias de textos que compartilham algumas características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase limitado. (BRASIL, 1997)

Trago esta referência, pois, segundo Cafiero (2010), os Parâmetros Curriculares Nacionais disseminam a teoria dos gêneros "deslocando a concepção de língua de uma visão estruturalista para uma concepção que privilegia a interação, a ação entre sujeitos" (CAFIERO, 2010, p. 33), concepção essa que, por sua vez, corrobora a abordagem de linguagem adotada por este estudo. Cafiero afirma que

> Para ser competente na leitura de textos, é preciso saber compreender os diversos gêneros que circulam em situações sociais, como carta, bilhete, notícias, reportagens, cartões, artigos de opinião, lendas, contos, entre outros. As aulas de leitura que buscam criar competência de leitura deveriam ensinar a ler esses textos, colaborar para o aluno ter autonomia suficiente para ir além da leitura literal, que faz quando decodifica, para apropriar-se dos múltiplos significados que um texto possibilita construir. (2010, p. 34)

Após as etapas, anteriormente descritas, os alunos foram convidados a reler o texto. Ressalto, novamente, a importância de todo este movimento de motivação prévia, de provocações por parte da professora e de discussão coletiva sobre os diversos aspectos que um texto pode suscitar. Desta maneira, quando os alunos colocam-se à frente do texto para fazer a leitura silenciosa, já pensaram, refletiram e discutiram sobre ele. Isso propicia que eles, ao realizarem uma segunda leitura individual, estejam mais instrumentalizados para, efetivamente, compreender o texto e realizar negociações de sentido com o "conteúdo" nele expresso.

Posteriormente à leitura silenciosa e individual do aluno, é importante que a professora realize a leitura em voz alta, para que essa possa servir de modelo de entonação e postura aos alunos. A seguir, inicia-se a leitura oral orientada ou seletiva (GOODMAN, 1987 e PACHECO, 1994), em que a professora faz perguntas e pede que algum aluno localize determinada informação no texto: "Quem narra o poema? Como sabemos? O que impede que o personagem se levante? Quem lê esta parte? Vamos

procurar a parte que diz que o pai não vê o bicho. Quem gostaria de ler?" Esta, além de ser uma estratégia interpretativa, auxilia os alunos a exercitar outra modalidade de leitura: a seletiva ou funcional (GOODMAN, 1987 e PACHECO, 1994). Esta modalidade tem como objetivo localizar uma informação específica; buscamos realizá-la quando, por exemplo, procuramos um número de telefone em uma lista, uma palavra em um dicionário ou um capítulo específico no sumário de um livro.

Em seguida é realizado o estudo do vocabulário, em forma de discussão oral, com as intervenções explorando tanto o significado contextual, quanto ampliando sentido das palavras em outras situações de sua aplicação: "O que significa "ele tem essa mania"? Qual o significado da palavra "impede" no texto? Todo mundo conhece um despertador? Que outros objetos utilizamos para o mesmo fim? O que significa oculista? E carrancudo? Por que o menino diz para o pai esperar, que dali a 5 minutos o bicho vai embora?". Essas explorações proporcionam aos leitores o trabalho de reflexão linguística sobre a constituição da rede semântica presente no texto, o que faz avançar sua competência leitora.

O trecho a seguir evidencia uma possibilidade de trabalho com o poema, a qual permite aos alunos refletir, de maneira lúdica, sobre os aspectos de coesão e coerência (SILVEIRA; VIDAL, 2005) de um texto:

> *<u>Ordenação de estrofes do poema "Sono Pesado":</u> Levarei folhas coloridas com as estrofes do poema impressas (uma estrofe por folha). Distribuirei aos grupos as estrofes fora de ordem (cada grupo terá um poema completo), e eles deverão colocá-las em ordem. Auxiliarei no que for necessário. Após afixarei a primeira estrofe no quadro verde e pedirei a um grupo que faça o mesmo com a estrofe que julgam ser a seguinte. Farei isso com todos os grupos e, ao final, pedirei a um aluno que leia o poema no livro Amigos do Peito, para fazermos a verificação. Colarei o poema completo afixado no quadro verde em papel pardo, para ficar exposto na sala de aula. Antes de colar o cartaz na porta da sala, pedirei à turma que indique as palavras que rimam em cada estrofe do poema, enquanto sublinho as sugestões deles.*
>
> *(Diário de Classe, 2011)*

A partir do exercício de ordenação das estrofes do poema, os alunos são provocados a refletir sobre a coesão do texto, que se evidencia através do aparecimento de elementos coesivos, tais como artigos, pronomes, numerais e advérbios, os quais desempenham a função de "costurar" o texto por meio da referenciação. Segundo Silveira e Vidal, "Pode-se dizer que a coesão é a costura aparente, visível do texto" (2005, p.139).

A ordenação das estrofes também pressupõe a reflexão acerca da coerência do poema, pois, para realizar o exercício, é preciso que o aluno perceba as relações que as partes do texto (no caso, as estrofes do poema) estabelecem entre si, para que haja a compreensão do todo. Conforme as citadas autoras,

> um determinado texto é *coerente* se não comporta contradições [...], se as suas diferentes partes se relacionam tematicamente [...], se tem progressão temática [...], e se faz sentido dentro do universo cultural dos interlocutores e dentro do seu gênero discursivo [...]. (2005, p. 137)

3.1.5 Sistematizando os conhecimentos

Após realizados os movimentos, descritos anteriormente, de motivação prévia, leitura silenciosa, leitura oral pela professora, leitura oral orientada ou seletiva, discussão oral sobre o estudo do vocabulário e ordenação do poema, é chegado o momento em que os alunos têm de sistematizar os conhecimentos que foram ativados até então. Para este momento, é interessante que a professora elabore alguma atividade escrita, em que os alunos sejam provocados a relembrar os diversos aspectos discutidos coletivamente. Pata tanto, o aluno precisa organizar o pensamento de maneira a registrá-lo na escrita, o que exige leitura significativa (SMITH, 1999), seleção, inferência (GOODMAN, 1987), portanto, compreensão.

1) *Complete o poema "Sono Pesado" com as palavras que faltam:*
   Toca o despertador
   e meu pai vem me chamar:
   levanta filho, levanta,
   tá na hora de _____.
   (o mesmo se repete com as demais estrofes)
2) *Explica o que é uma estrofe.*
3) *Quantas estrofes há no texto?*
4) *Quantos versos há em cada estrofe?*
5) *Numera os versos do poema. Quantos versos há em todo o poema?*
6) *Pinta as palavras que rimam no poema.*
7) *Aumenta a lista de palavras que rimam com: elefante, mania, pesado, bicho.*
8) *Reescreve as frases a seguir, dizendo o que está sublinhado com outras palavras: a) Ele tem essa mania, todo dia vem aqui. b) Senta em cima de mim e começa a ler gibi. c) Vou para a escola, que remédio...*

(Diário de Classe, 2011)

Acima, reproduzo as questões da atividade que propus à turma, acerca do texto estudado (o modelo do exercício consta, na íntegra, no ANEXO C deste trabalho).

A partir da leitura dos exercícios reproduzidos acima, percebe-se que foram abordados aspectos acerca da estrutura composicional do gênero (como estrofe, verso e rima) – questões número 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7 - e da significação contextual de palavras e expressões idiomáticas – questão número 8. No entanto, analisando o conjunto de exercícios, penso que poderia ter acionado processos de inferenciação, agora em questões escritas, assim como identificação de informações explícitas no texto, além de ter ampliado a questão dos gêneros, deslocando as questões do enfoque sobre a estrutura do texto para uma exploração mais abrangente dos usos sociais que se fazem deste tipo de texto. Pois, como afirma Cafieiro, "o que importa é perceber como a organização do texto orienta a construção de seus sentidos" (2010, p. 34) e não recorrer no equívoco, segundo a autora, de "acreditar que ensinar a ler é fazer lista de características dos gêneros" (CAFIERO, 2010, p.33).

Portanto, a partir da análise desta sequência didática, em especial no que tange ao exercício interpretativo escrito, percebi que alguns aspectos não foram suficientemente contemplados. Assim sendo, decidi investigar a compreensão leitora do mesmo grupo de crianças, estudantes do 4º ano, em 2012, elaborando outra

sequência didática para a turma, a partir dos estudos de aprofundamento sobre leitura, realizados por ocasião da produção desta pesquisa.

3.2 Sequência didática aplicada à leitura: os processos de elaboração e avaliação

> "É papel de toda a escola assumir a responsabilidade de ampliar as capacidades de leitura dos alunos ao longo dos anos de sua escolarização." (CAFIERO, 2010, p. 39)

Para compor a segunda etapa desta pesquisa, como já dito anteriormente, optei por realizar novas intervenções na turma em que eu havia estagiado no semestre anterior (2011/2). Essas intervenções caracterizaram-se por três encontros em que desenvolvi, juntamente ao grupo de alunos em questão, três sessões de leitura, as quais compuseram uma sequência didática.

Elegi como ponto de partida para o trabalho com a leitura, na referida sequência didática, o poema *Namoro Desmanchado* (BANDEIRA, 1984), o qual reproduzo a seguir:

Namoro desmanchado

Já não tenho namorada
e nem ligo para isso.
É melhor ficar sozinho,
namorar só dá enguiço.

Eu conheço os meus colegas:
sei que vão argumentar
que pra não ser mais criança
é preciso namorar.

Mas a outra só gostava
de conversa e de passeio
e queria que eu ficasse
de mãos dadas no recreio!

E eu ali, sentado e quieto,
no recreio lá da escola,
de mãos dadas feito um bobo,
vendo a turma jogar bola!

Gosto mesmo é de brincar,
faça chuva ou faça sol.
Namorar não quero mais:
eu prefiro o futebol!

Reproduzo também, em seguida, a sintética descrição das quatro primeiras etapas da sequência didática, as quais compuseram o primeiro dos três encontros que tive com a referida turma.

Motivação Prévia

Explosão de ideias no quadro. Afixar ao quadro verde uma ficha colorida com o título "Namoro Desmanchado" e perguntar aos alunos o que lhes vem à cabeça quando leem tal enunciado. Conforme vão falando, registrar as hipóteses no quadro;

Explicar que "Namoro Desmanchado" é o título de um texto que iremos ler a seguir e perguntar o que acham que poderia aparecer num texto com este título;

Mostrar o livro "Cavalgando o Arco-íris", de Pedro Bandeira, e explicar que o texto se encontra dentro deste livro. Chamar atenção para o aspecto "velhinho/gasto" do livro, assim como a data em que aquela edição foi lançada (1984);

Falar um pouco sobre o autor, Pedro Bandeira, e mostrar-lhes uma foto dele. Mencionar o livro "O fantástico Mistério de Feiurinha" (BANDEIRA, 1999), adaptado para o cinema, e outros livros do autor como por exemplo: "A marca de uma lágrima" (BANDEIRA, 1994) e "Mais respeito, eu sou criança!" (BANDEIRA, 1994);

Mostrar o Sumário do livro à turma; perguntar se sabem o que significa um Sumário e para que serve. Explicar o funcionamento do sumário dentro do livro. Ler os títulos de alguns textos e as páginas correspondentes, ajudando-os a inferir que, pelo pequeno número de páginas que ocupa cada texto, trata-se de textos pequenos. "Que tipo de textos pequenos vocês conhecem?", "Que tipo de texto vocês acham que pode ter neste livro?". Encontrar a página do texto "Namoro desmanchado";

Finalmente, mostrar-lhes o texto, dentro do livro. Perguntar se, pelo "formato", eles arriscam dizer qual o tipo de texto que será lido. "Podemos dizer que tipo de texto é este só olhando para ele?", "Quais são as principais características de um poema?" (falar em estrofe, verso, rima, retomando conhecimentos).

Leitura individual silenciosa

Distribuir o poema impresso para cada aluno. Pedir que façam a leitura individual e silenciosa do texto;

Solicitar que numerem os versos do poema (lembrar que, em um poema, chamamos as linhas de versos e o conjunto de versos, separados por espaço, de estrofes – relembrar, pois isso já fora trabalhado durante a motivação);

Pedir que sublinhem as palavras que não conhecem e/ou não entenderam;

Pedir que colem o texto no caderno.

Leitura Oral (Estudo do Vocabulário)

Afixar ao quadro verde um cartaz com o poema reproduzido em tamanho grande;

A professora lê, primeiro, com o intuito de ser modelo de entonação e expressividade na oralização do texto;

A seguir, os alunos, juntamente com a professora, leem o poema em voz alta;

Após a leitura, explorar os significados contextuais das palavras.

Discussão Oral

"O poema apresenta rimas? Onde elas aparecem?" circulá-las no cartaz e pedir que façam o mesmo em seus textos;

"Lendo o poema, é possível perceber se o narrador – explorar termo – é criança, adulto ou idoso? Em que parte do texto podemos perceber isto?";

Em um poema, o que é um verso? Alguém pode ler um?

Quantos versos há no poema? Vamos contar juntos.

E uma estrofe, o que é? Vamos contar quantas estrofes o poema tem.

As etapas acima constituíram, como referi anteriormente, o primeiro encontro, de aproximadamente uma hora e trinta minutos, com a turma de alunos pesquisada. Não irei analisar detalhadamente essas etapas, tendo em vista que o eixo analítico anterior dedicou-se a tal tarefa. No entanto, é importante que a sequência didática seja explicitada em sua completude para que os próximos passos dela estejam contextualizados.

3.2.1 Sobre a elaboração de enunciados que orientam a compreensão

> Logo que a criança se alfabetiza e começa a conquistar a leitura dos primeiros textos, a escola tende a lidar com perguntas que, supostamente, estariam contribuindo para a compreensão. [...] O problema é que, em muitos casos, as perguntas escritas não

> orientam a compreensão do aluno, elas podem, às vezes, até mesmo desorientá-lo. (CAFIERO,2010, p. 29)

Levando em consideração as afirmações da autora acima referida, com as quais eu compartilho, de que "boas perguntas podem mobilizar habilidades ou capacidades de leitura" (CAFIERO, 2010, p.29-30), procurei elaborar questões escritas de interpretação textual, sobre o poema Namoro Desmanchado (BANDEIRA, 1884), que mobilizassem a competência leitora dos alunos.

Com base em estudos linguísticos sobre leitura, o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar no Rio Grande do Sul (SAERS)[10], por exemplo, apontou algumas habilidades referentes à ação da leitura, as quais, se levadas em consideração no momento da elaboração de perguntas (escritas) sobre determinado texto, poderiam contribuir para a competência leitora do aluno. Essas habilidades, por sua vez, e em sintonia com as ideias de Cafiero (2010), entre outros autores aqui citados, constituem-se, então, como um conjunto possível de objetivos para a elaboração de instrumentos avaliativos da compreensão leitora das crianças, a saber:

1) Identificação de informações explícitas;

2) Inferenciação do sentido de uma palavra ou expressão;

3) Inferenciação de uma informação implícita;

4) Identificação da temática;

5) Distinção de um fato da opinião relativa a este fato;

6) Interpretação do texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.);

7) Identificação da finalidade de textos de diferentes gêneros;

8) Reconhecimento de diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido;

9) Estabelecimento de relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto;

---

[10] O Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (SAERS) é uma ferramenta que a Secretaria de Educação do Estado, durante a gestão de Mariza Abreu do governo Yeda Crusius, elaborou para diagnosticar a situação da Educação Básica nas Escolas das Redes Pública e Privada. Participaram desta avaliação as turmas de 2ª e 5ª série do Ensino Fundamental de oito anos letivos e 3º e 6º ano do Ensino Fundamental de 9 anos letivos. Foram avaliadas, pelo Sistema, as disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática (SAERS, 2007).

10) Identificação do conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa;

11) Estabelecimento de relação causa/conseqüência entre partes e elementos do texto;

12) Estabelecimento de relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc (SAERS, 2007).

Os descritores[11] acima, como já referido, podem se constituir em objetivos relacionados ao aprendizado da leitura. Todavia, não é necessário que, em um único instrumento avaliativo (atividade escrita) sobre a compreensão leitora dos alunos acerca de um texto, todos esses objetivos sejam contemplados na elaboração das questões. Desta forma, não se pretende abordá-los, em sua totalidade, em todos os exercícios interpretativos, mas é interessante que, em algum momento da prática pedagógica, eles sejam levados em consideração.

Considerando os objetivos pertinentes à compreensão do poema Namoro Desmanchado (BANDEIRA, 1984), dediquei-me à tarefa de elaborar uma proposta de atividade escrita que ensejasse desenvolver a competência leitora das crianças, e, assim, possibilitar a avaliação da proposição do exercício. O modelo da referida atividade consta no ANEXO D deste trabalho.

Acredito na relevância de explicitar, aqui, considerações acerca do tempo e dedicação investidos na feitura da atividade escrita sobre o poema. Justifico essa referência por ter percebido que, durante a formação acadêmica dos docentes (pedagogos em formação), o exercício de elaboração de atividades escritas de interpretação de textos não é suficientemente incentivado. A elaboração de questões, principalmente no que tange à escrita de seus enunciados, exige do professor consciência dos objetivos e, também, empenho em tornar as questões compreensíveis (claras, em linguagem direta e inteligível) aos alunos. Para tanto, é preciso que as questões tenham clareza e adequação lexical em seus enunciados, pois as perguntas elaboradas devem “materializar” a intenção do professor (CAFIERO, 2010), o que corrobora o argumento de que a formação docente não trata esta tarefa com o devido aprofundamento. Cafiero (2010) ressalta que é comum, em situação de provas

---

[11] O SAERS utilizou-se de *descritores* para descrever uma habilidade e explicitar o conteúdo programático e o nível de operação mental necessário para a aprendizagem (SAERS, 2007).

escolares, os enunciados apresentarem palavras como *comente, defina, justifique, discorra*, o que deixa os alunos desorientados quanto ao que devem fazer.

Entendo, também, que, além da clareza e objetividade na escrita dos enunciados dos exercícios, a compreensão do aluno - em fase inicial da escolarização - depende, igualmente, de como o assunto foi explorado anteriormente. Segundo Cafieiro,

> Levantamento de hipóteses é uma operação mental que o bom leitor realiza antes de ler um texto. Essa capacidade pode ser desenvolvida quando o aluno explora o suporte que materializa o texto, sua configuração ou forma, o título, o nome do autor entre outras informações. (2010, p. 33)

Por isso, volto a ressaltar a importância do trabalho com leitura levar em consideração os movimentos de motivação prévia e discussão sobre o texto, antes de solicitar ao aluno que, por escrito, responda a perguntas sobre ele.

3.2.2 Os exercícios interpretativos e suas intencionalidades

Pensando sobre o processo de elaboração das questões escritas acerca do texto, é de suma importância, conforme já dito anteriormente, que o professor tenha clareza a respeito dos objetivos que atravessam a elaboração de cada questão. A escrita do enunciado, por sua vez, deve concretizar a intenção do professor, ou seja, deve orientar o aluno a desenvolver a compreensão do que é pedido e, assim, possibilitar o alcance ao(s) objetivos relativos àquela pergunta.

Desta forma, para a elaboração das questões que compuseram o exercício escrito interpretativo sobre o poema Namoro Desmanchado (BANDEIRA, 1984), atribuí um objetivo específico para cada uma das proposições.

A seguir, apresento a tabela que sintetiza os objetivos, o número de "acertos" e de "erros"[12] relativos a cada questão, assim como as ausências de respostas.

Questões		Objetivos	Respostas inadequadas	Respostas adequadas	Em branco
1)		Localizar informações explícitas no texto.	0	20	0
2)		Ativar conhecimentos prévios à leitura.	2	14	4
3)		Inferir o sentido de uma expressão do texto.	2	18	0
4)		Inferir o sentido de uma palavra do texto.	9	11	0
5)		Inferir informações implícitas no texto.	2	18	0
6)		Estabelecer relações entre recursos linguísticos e efeitos de sentido do texto	1	19	0
7)	**a)**	Inferir informações implícitas no texto.	1	19	0
	b)	Identificar a relação texto/contexto	0	20	0
8)		Identificar o tema de um texto através de recursos imagéticos sobre o assunto	3	17	0

A questão número 1 indaga sobre "Quem é o autor do poema Namoro desmanchado?". A ela, foi relacionado o objetivo de localizar ou identificar uma informação explícita no texto, visto que, no modelo de exercício entregue à turma, consta, antes das perguntas, o registro do poema e, abaixo do título, o nome do autor do texto. De acordo com a tabela acima, verifica-se que todos os alunos acertaram esta questão. A esse resultado atribuo o fato de que o objetivo referido está muito presente nas práticas escolares relativas à interpretação textual. Ou seja, localizar informações explícitas em um texto constitui uma tarefa (re)conhecida, e por que não dizer "treinada", pelos alunos, por assim caracterizar a maioria dos enunciados que se propõem a "estudar o texto". No entanto, não posso desconsiderar o trabalho feito

[12] As aspas colocadas nas palavras *acertos* e *erros* objetivam relativizar a sua utilização, uma vez que, de acordo com a perspectiva deste estudo, tanto um quanto o outro constituem hipóteses da criança sobre o objeto de interpretação.

com a turma previamente à leitura, em que a autoria do texto foi bastante explorada com a apresentação do autor (quando mostrei a eles uma foto do escritor e contei sobre sua vida e obra). Desta forma, também está presente, nesta questão objetivo de fazer os alunos relacionarem os conhecimentos prévios à leitura.

A tabela explicita que o objetivo da questão número 2, a qual propõe: "O que você lembra sobre o autor do poema?", é ativar conhecimentos prévios à leitura. Este objetivo decorre do investimento na motivação prévia, o qual, entre outros aspectos, propõe-se a produzir uma aproximação dos alunos com o autor do texto, através da apresentação de sua fotografia e da conversa desencadeada pela professora sobre sua vida e obra literária. Como se pode observar, dos vinte alunos que responderam às questões, apenas quatro deles deixaram a pergunta número 2 em branco. Penso que isso pode ter ocorrido devido ao fato desta pergunta referir-se a uma informação que não está presente, nem explícita e nem implicitamente, no texto; esses alunos podem ter tido dificuldade em respondê-la por não lembrarem esta parte da discussão feita em aula anteriormente. Sabe-se que, em uma turma de alunos, dificilmente "alcançaremos" todos, em todos os momentos de discussão oral; tal situação faz pensar que não temos total garantia sobre as aprendizagens nessas interações. Mas, dos dezoito alunos que responderam, dezesseis apresentaram respostas adequadas à proposição; explicitaram, nessas respostas, aspectos da vida do autor que foram discutidos. Os dois alunos que não responderam adequadamente confundiram o autor do texto com o narrador do poema, afirmando que o autor *não gostava de namorar* ou que ele *preferia jogar* futebol – confusão esta não tão incomum na identificação/relação personagem, narrador, autor.

A questão número três propunha o seguinte:

3) Leia os versos abaixo.

"É melhor ficar sozinho,
Namorar só dá enguiço."

Explique o que o narrador quis dizer com "namorar só dá enguiço".

A esta questão foi relacionado o objetivo de inferir o sentido de uma expressão do texto, qual seja: *namorar* ***só dá enguiço***. Para elaborar a resposta da pergunta número três, o aluno teria que identificar, através da leitura global do poema, o sentimento do menino em relação a namorar. Esta pergunta, apesar de complexa, por exigir dos alunos uma compreensão que ultrapassa o literal, ou seja, uma capacidade de produzir sentidos sobre o que é lido teve um número expressivo de respostas avaliadas como adequadas. Isso mostra que a turma, de modo geral, compreendeu o foco central do texto. Duas respostas não foram consideradas, por mim, adequadas à indagação. Tais respostas demonstram que os alunos ou não compreenderam o significado da expressão em contexto e em ralação ao texto como um todo, ou capturaram ideias, informações parciais sobre o conteúdo tratado. Seguem as respostas: 1. "ele quis dizer que enguiço é: que ele não quer ficar sozinho". Tal assertiva possibilita a percepção de que o aluno não compreendeu o sentido da expressão "namorar só dá enguiço", pois sua resposta contradiz a ideia focalizada no poema, a de que o menino <u>prefere</u> ficar sozinho para jogar futebol. 2. "o narrador quis dizer com namorar só dá enguiço é que o namoro não anda pra frente não sai do lugar". Tal entendimento parcial demonstra que o estudante relacionou sua resposta à ideia do namoro não ter dado certo, mas não ao sentido da expressão em contexto especificamente.

4) Leia a estrofe a seguir.

"Eu conheço meus colegas
sei que vão <u>argumentar</u>
que pra não ser mais criança
é preciso namorar."

Marque com um X a palavra que tem o mesmo sentido da palavra sublinhada na estrofe acima.

( ) desistir
( ) investigar
( ) insistir
( ) controlar

Acima, a pergunta número 4, para posterior análise. Esta questão foge do esquema pergunta-resposta, largamente utilizado na escola, quando propõe ao aluno que escolha dentre quatro opções de palavras, a que ele considera correspondente à palavra sublinhada na estrofe apresentada em termos de sentido contextual. Tal proposição tem como objetivo, conforme a tabela torna visível, levar o aluno a inferir o significado de uma palavra no texto, identificando um vocábulo substituto para ela. Para realizar a equivalência semântica entre a palavra sublinhada e a opção adequada é preciso que o aluno, mais do que compreender os significados do verbo assinalado e dos que se colocam como opções de equivalência, perceba o sentido que *argumentar* tem naquela estrofe. Esta questão teve um número expressivo de respostas inadequadas, ocorrendo quase que na metade dos casos, como mostra a tabela. Quando elaborei o enunciado do comando, pretendia que os alunos compreendessem que, naquele trecho do texto, a palavra *argumentar* poderia assumir o mesmo sentido da palavra *insistir* (sendo esta, então, a opção considerada correta). No entanto, a maioria dos alunos optou por marcar outras opções como sendo as semanticamente equivalentes ao termo sublinhado. Como as opções escolhidas, dentre as inadequadas, variaram bastante, ou seja, não houve uma que prevaleceu na escolha dos que não optaram pela palavra *insistir*, penso que o que pode ter propiciado esse "equívoco" foi a incompreensão da própria palavra *argumentar*. Considero essa explicação plausível, pois não se trata, realmente, de um vocábulo utilizado cotidianamente pelas crianças, sendo, portanto, uma palavra distante de suas vivências de língua falada e de língua escrita.

A questão número 5 diz o seguinte: *Escolha um verso do poema que mostre que o narrador faz parte da história e escreva-o na linha abaixo*. A capacidade de inferir informações implícitas em um texto está sendo testada nesta proposição, na medida em que o aluno é provocado a identificar, no poema, um verso em que o narrador se mostre, também, como personagem. Desta forma, a criança deveria escolher um verso em que aparecesse algum verbo conjugado na primeira pessoa, como é o caso do verso *Gosto mesmo é de brincar*, ou algum verso em que o próprio pronome pessoal "eu" aparecesse, como no caso de *E eu ali, sentado e quieto*. Apesar de a grande maioria dos alunos ter acertado a pergunta, dois deles responderam de forma

inadequada. Um, escolheu um verso que, fora do contexto do poema, não explicita que o narrador faz parte da história (ou seja, que o poema é narrado em primeira pessoa). Os versos escolhidos pelo aluno foram "É melhor ficar sozinho, namorar só dá enguiço". O outro aluno que errou a questão não escolheu nenhum dos versos do poema, mas apontou *"o nome do autor"* como resposta à solicitação, demonstrando confundir os temos narrador, personagem e autor. Esta confusão, acredito, é compreensível por tratar-se de terminologias e conceituações literárias das quais eles, alunos do 4º ano, ainda estão se apropriando.

A questão número 6, demonstrada a seguir, busca identificar a funcionalidade de determinado recurso linguístico do texto. Vejamos seu enunciado:

6) Leia os versos abaixo.

"Mas a outra só gostava
de conversa e de passeio."

Marque com um X a opção que mostra **quem é a "outra"** de quem o narrador está falando.

( ) namorada da escola
( ) amiga de outra cidade
( ) vizinha do bairro

Nesta questão, a *outra* se trata de um elemento coesivo referencial (SILVEIRA; VIDAL, 2005). Este, por sua vez, estabelece relação de referência à *namorada* do narrador-personagem do texto. Para responder adequadamente a esta questão, os alunos deveriam enxergar a citada relação entre estes dois termos, auxiliados pela compreensão decorrente da produção de sentidos a partir da leitura do texto. Apesar de sua complexidade, teve um enorme número de acertos - com somente um aluno apontando a última alternativa como correta, e não a primeira – o que demonstra que as crianças compreenderam a função da expressão coesiva apontada.

A questão número sete subdivide-se em duas perguntas, quais sejam:

7) Leia a estrofe abaixo e responda às perguntas.

"Gosto mesmo é de brincar,
Faça chuva ou faça sol.
Namorar não quero mais:
Eu prefiro o futebol!"

a) Na última estrofe do poema, o narrador chega a uma conclusão. Qual é esta conclusão?

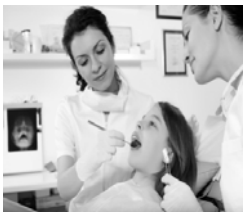
b) Se você estivesse no lugar do narrador do poema, qual seria a sua conclusão?

À primeira pergunta foi atribuído o objetivo de inferir uma informação implícita no texto. Dos vinte alunos que responderam, apenas um respondeu de maneira avaliada como inadequada, afirmando que "para ser criança é preciso namorar", resposta que não corresponde à ideia explicitada na última estrofe do poema.

A segunda pergunta da questão número sete tem como objetivo provocar o aluno a realizar negociações de sentido, estabelecendo relações entre o conteúdo do texto e suas experiências culturais. Os vinte alunos que responderam esta pergunta o fizeram corretamente, demonstrando que conseguiram atingir à expectativa da proposição.

A última questão, número oito, difere das demais em seu formato, visto que, como se pode perceber, utiliza-se de recursos imagéticos para compô-la. Reproduzo-a a seguir:

8) Leia as imagens abaixo.

( ) ( )  ( )

Marque com um X a imagem que não combina com o assunto do poema.

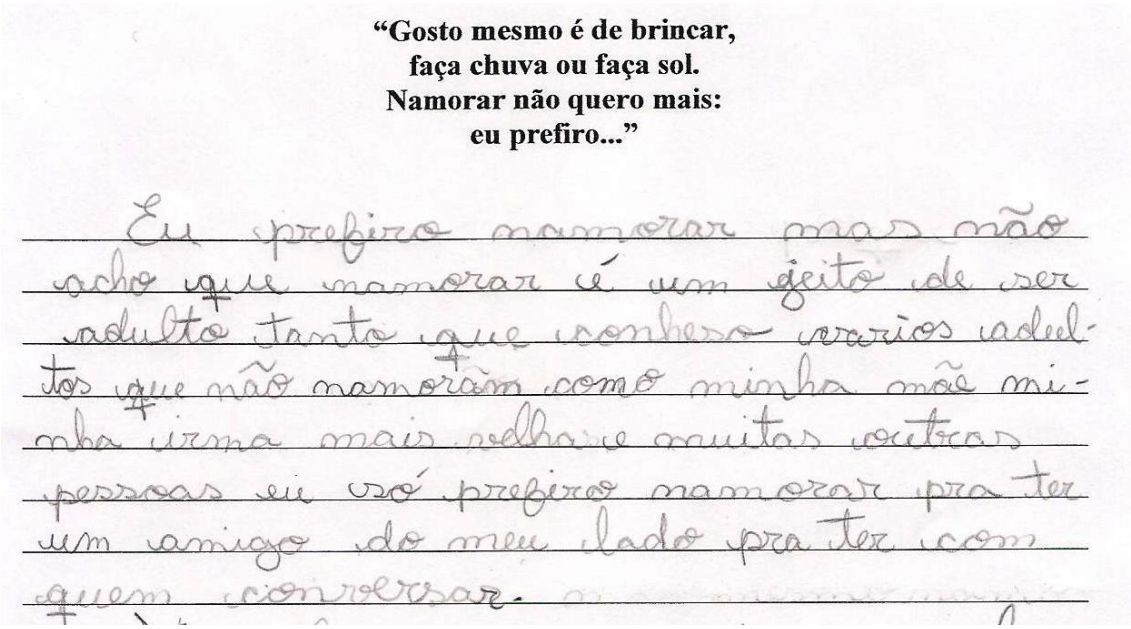
Esta questão, a qual propunha que as crianças identificassem a temática do texto na comparação com recursos imagéticos sobre o mesmo assunto, teve, tanto

quanto as questões anteriores, um número expressivo de acertos, apresentando apenas três respostas consideradas inadequadas. Os três alunos que, portanto, não acertaram a questão, optaram por marcar a primeira imagem como sendo a que não combinava com o texto. Sendo a opção dos alunos por uma imagem que representa bem a temática do poema, acredito que a confusão tenha ocorrido no sentido de não atentarem para a proposição do enunciado da questão, e não de não compreenderem do que tratava o texto.

Analisando não somente o número de acertos e erros das crianças sobre as questões – o qual se mostrou bastante expressivo – mas também procurando entender o que as escolhas dos alunos demonstravam acerca da sua compreensão sobre o texto, avalio a presente sequência didática como bem sucedida. Tal avaliação baseia-se no grande número de acertos que todas as questões apresentaram e também pela observação de que algumas das respostas consideradas inadequadas não deixavam de demonstrar a compreensão, pelo menos parcial, dos alunos acerca do conteúdo do poema. Chamo, também, a atenção para o investimento na motivação prévia, através da discussão oral, a qual mobiliza estratégias de predição, preparando o leitor para o que vai encontrar imediatamente no texto escrito.

3.3 Ecos da compreensão na escrita

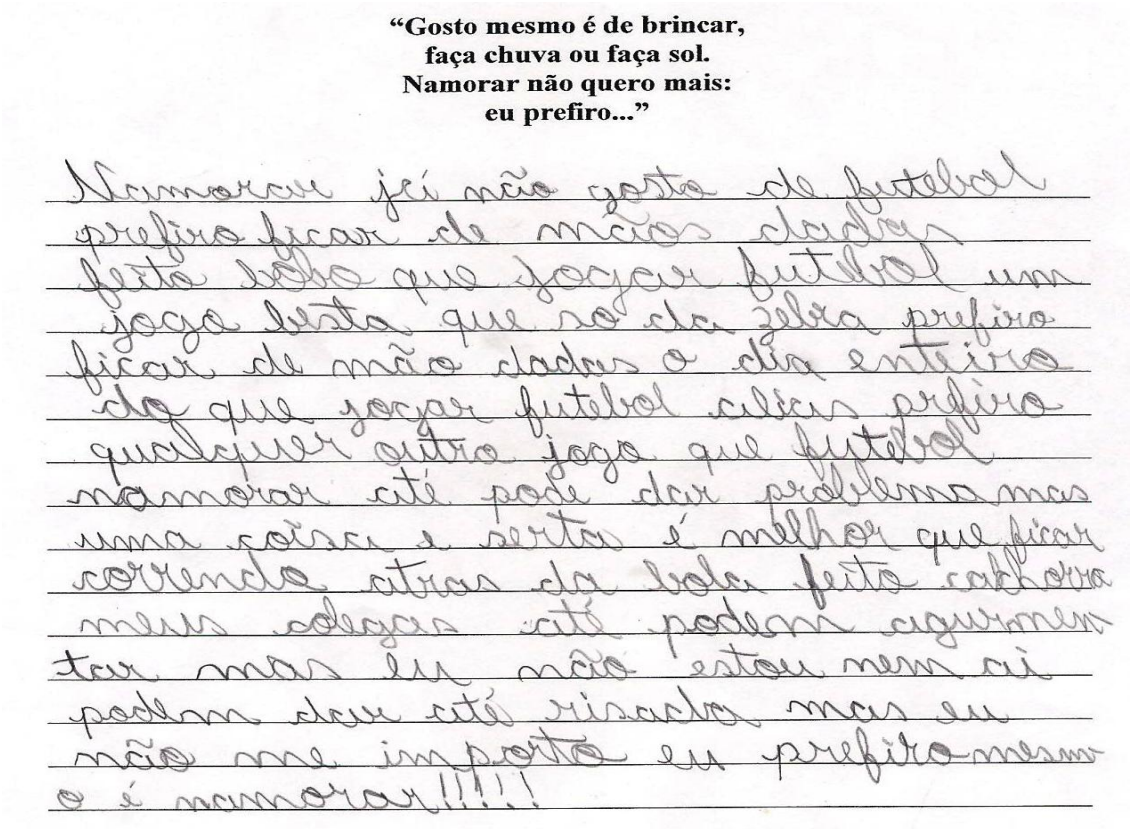
É possível identificar indícios da compreensão leitora dos alunos também em suas produções escritas, como mostram os textos produzidos por eles. Identifiquei, nessas produções, significações relevantes, tais como: remissões às ideias discutidas, utilização do vocabulário presente no texto e as negociações de sentido que realizam a partir das relações que estabelecem entre o conteúdo temático do poema com suas experiências culturais. Os textos a seguir explicitam as marcas mencionadas.



"Gosto mesmo é de brincar,
faça chuva ou faça sol.
Namorar não quero mais:
eu prefiro..."

Eu prefiro namorar mas não
acho que namorar é um jeito de ser
adulto tanto que conheço varios adul-
tos que não namoram como minha mãe mi-
nha irma mais velha e muitas outras
pessoas eu só prefiro namorar pra ter
um amigo do meu lado pra ter com
quem conversar.

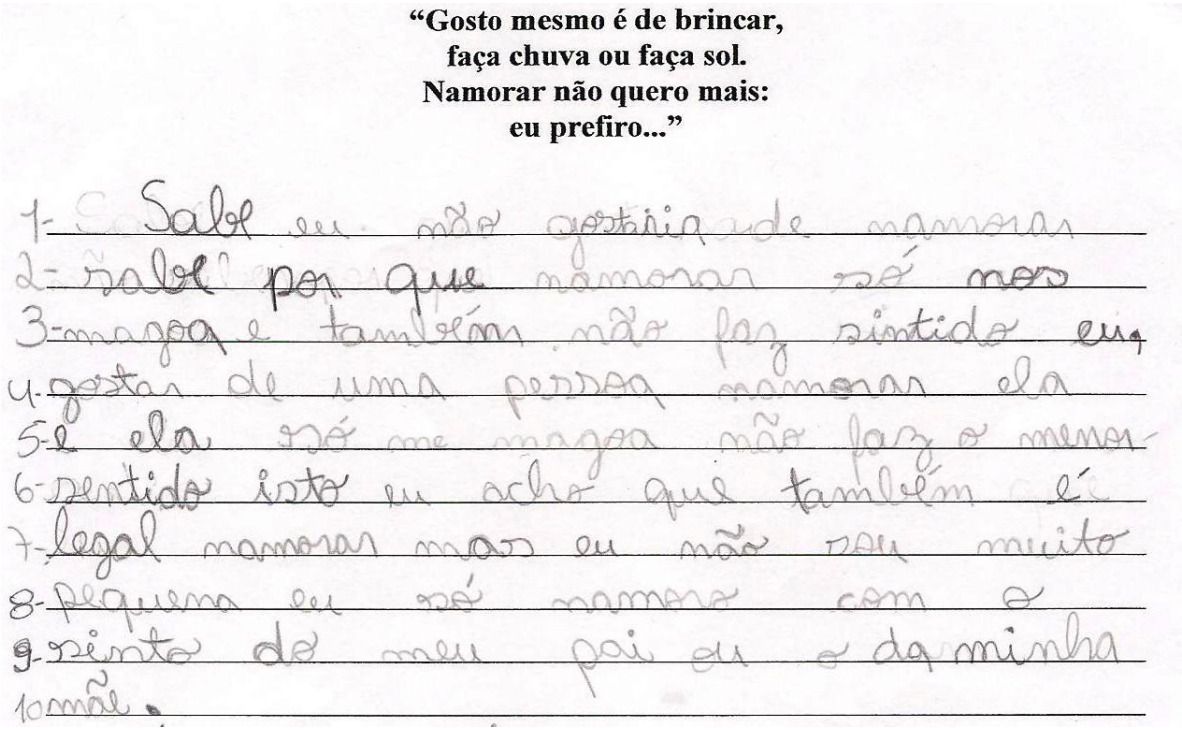
Figura 1 – texto de um aluno que remete às ideias do poema "Namoro desmanchado"



"Gosto mesmo é de brincar,
faça chuva ou faça sol.
Namorar não quero mais:
eu prefiro..."

Namorar jéi não gosta de futebol
prefiro ficar de mãos dadas
feito bobo que jogar futebol um
jogo besta que só ela zebra prefiro
ficar de mão dadas o dia enteiro
do que jogar futebol eilas prefiro
qualquer outro jogo que futebol
namorar até pode dar problema mas
uma coisa e certa é melhor que ficar
correndo atras da bola feito cachorro
meus colegas até podem aguementar
mas eu não estou nem ai
podem dar até risada mas eu
não me importo eu prefiro mesmo
o é namorar!!!!!

Figura 2 – texto de um aluno que utiliza o vocabulário do poema "Namoro desmanchado"



"Gosto mesmo é de brincar,
faça chuva ou faça sol.
Namorar não quero mais:
eu prefiro..."

1- Sabe eu não gostaria de namorar
2- sabe por que namorar só nos
3- magoa e também não faz sintido eu
4- gostar de uma pessoa namorar ela
5- e ela só me magoa não faz o menor
6- sentido isto eu acho que também é
7- legal namorar mas eu não sou muito
8- pequena eu só namoro com o
9- sinto do meu pai eu o da minha
10- mãe.

Figura 3 – texto de um aluno que estabelece relações texto/contexto

4 FINALIZAÇÕES DO ESTUDO

O objetivo do presente capítulo - que encerra este trabalho, mas não a discussão sobre a temática em questão - é pontuar algumas considerações acerca do que foi analisado e, também, abrir possibilidades para futuros estudos a serem realizados, a partir de desdobramentos que aqui se mostram possíveis. Almejo, desta maneira, suscitar, cada vez mais, a reflexão sobre o processo de leitura no que diz respeito à compreensão leitora de alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

À luz dos estudos realizados sobre a presente temática, e da análise dos dados produzidos nesta pesquisa, destaco, então, algumas considerações.

O entendimento de que o estudo, por parte do professor, sobre as questões relativas à leitura e à compreensão leitora é essencial para que possibilite a elaboração de sequências didáticas que contemplem os aspectos relevantes ao desenvolvimento da habilidade de compreender o que se lê. Entendo que as atividades de leitura planejadas pelo professor devem ir ao encontro dos objetivos referentes a esta habilidade. Desta maneira, é preciso que, durante a elaboração das atividades, e da sequência de atividades, o professor tenha consciência de suas intencionalidades, que são, por sua vez, reflexos de seus objetivos.

Quanto às sequências didáticas, aponto a importância de se fazer a introdução ao texto, antes de iniciar a leitura do texto escrito. Todo o investimento feito com relação às predições e às inferências dos alunos quanto ao conteúdo, funcionalidade e estrutura do gênero, ficou claro, auxilia o aluno a compreender o texto e a, então, realizar uma leitura significativa (SMITH, 1999). As negociações de sentido que os alunos fazem quando leem demonstram que eles conseguiram relacionar o que leram com o que vivenciaram ou conheceram em suas experiências culturais. Desta forma, é preciso que a compreensão do que é lido ultrapasse o nível literal e contemple, também, os processos de inferenciação (GOODMAN, 1987) que os alunos realizam, naturalmente, ao realizar o ato da leitura.

A partir das análises de minha própria prática pedagógica na turma em que realizei meu Estágio Curricular, em consonância com os estudos realizados, percebi que o investimento nos processos de inferenciação, acima referidos, deve ocorrer não somente no âmbito oral, mas também no âmbito escrito. Com relação às atividades escritas de interpretação de texto, pude perceber a complexidade referente à elaboração dos enunciados das questões. Para realizar a atividade escrita, o aluno deve, além de compreender o texto, compreender também o que é pedido e, portanto, é necessário que os comandos sejam claros e diretos. Para tanto, o professor tem de ter conhecimento linguístico e pedagógico, com vistas a elaborar, com competência, enunciados que orientem a compreensão leitora dos alunos, levando em consideração aspectos como: o olhar atento para os recursos linguísticos do texto, o paralelismo sintático e semântico entre as alternativas das questões de múltipla escolha e a diversificação dos exercícios - tanto no que se refere aos seus formatos, quanto no que se refere aos seus objetivos - constitui um aspecto que requer conhecimentos consistentes. Neste sentido, torna-se fundamental que o professor disponha de olhar investigativo sobre as respostas das crianças, analisando seus erros e acertos, buscando entender o que eles revelam, para além da verificação “certo ou errado”.

Os indícios da compreensão leitora dos alunos aparecem, também, na escrita de textos, em que as crianças realizam remissões às ideias discutidas, apropriam-se do vocabulário do texto, utilizando-o em seus escritos e evidenciam as negociações de sentido que realizam ao relacionarem o conteúdo temático do texto com suas próprias experiências culturais.

Apropriada das discussões realizadas na feitura desta pesquisa, e a partir dos dados produzidos, verifico a importância de uma sequência didática planejada, rica em possibilidades de relações sobre a diversidade de aspectos temáticos, estruturais e discursivos de um gênero textual específico e com intervenções provocativas dos processos de inferenciação. Sob minha ótica, portanto, a consideração da perspectiva linguístico-pedagógica, neste estudo explicitada, pode fazer avançar a competência leitora de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

AVELAR, Rosimeri D. **Parâmetros Curriculares Nacionais: implicações entre concepção de linguagem e leitura**. In: IX Encontro do Círculo de Estudos Linguísticos do Sul – CELSUL, Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL. Palhoça – SC, 2010. Disponível em: http://www.celsul.org.br/Encontros/04/artigos/111.htm

BANDEIRA, Pedro. **A marca de uma lágrima**. São Paulo: Editora Moderna, 1994.

_____. **Mais respeito, eu sou criança!**. São Paulo: Editora Moderna, 1994.

_____. **Namoro Desmanchado**. In: Cavalgando o arco-íris. São Paulo: Editora Moderna, 1984.

_____. **O fantástico mistério de Feiurinha**. São Paulo: FTD, 1999.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental/Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**; Língua Portuguesa – 1ª a 4ª séries. Brasília: SEF/MEC, 1997.

CAFIERO, Delaine. **Boas perguntas mobilizam capacidades de leitura**. In: Guia da Alfabetização vol. 1, Revista Educação. São Paulo: Editora Segmento, 2010.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Editora Scipione, 2009.

Diário de Classe de Maíra Abrunhoza, produzido a partir de Estágio Curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

DREY, Rafaela F.; SILVEIRA Rosa Maria H. Gêneros textuais nos anos iniciais. In: DALLA ZEN, Maria Isabel H.; XAVIER, Maria Luisa M. (orgs) **Alfabeletrar – fundamentos e práticas**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. Projeto Básico: **Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (SAERS),** 2007.

GERALDI, João Wanderley. Prática de leitura de textos na escola. In: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste, 1984.

GOODMAN, Kenneth S. O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In: FERREIRO, Emília; PALACIO, Margarita Gomes. **Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

MOSÉ, Viviane. **Toda Palavra**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

PACHECO, Suzana Moreira. **Grupo de leitura: aspectos sócio-culturais das interações entre crianças leitoras e contextos**. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: UFRGS, 1994.

ROJO, Roxane. **Rumo aos novos letramentos**. In: Guia da Alfabetização vol. 2, Revista Educação. São Paulo: Editora Segmento, 2010.

SILVA, Sílvio R. **Concepção sócio-interacional de leitura: abordagens teóricas e práticas a partir de dois textos escritos**. In: Linguagem em (Dis)curso, v. 4, n. 2. Tubarão, 2004. Disponível em http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0402/00.htm.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel; VIDAL, Fernanda Fornari. **Coesão e coerência em textos escritos iniciais: algumas reflexões**. In: MOLL, Jaqueline (org). Múltiplos alfabetismos: diálogos com a escola pública na formação de professores. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.

SOARES, Magda Becker. **Simplificar sem falsificar**. In: Guia da Alfabetização vol. 1, Revista Educação. São Paulo: Editora Segmento, 2010a.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e literatura**. In: Guia da Alfabetização vol. 2, Revista Educação. São Paulo: Editora Segmento, 2010b.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. Critérios para análise de cartilhas – uma abordagem psicolinguística. In: CLEMENTE, E. e KIRST, M.H (orgs) **Linguística aplicada ao ensino do português**. 2 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1992.

SMITH, Frank. **Leitura Significativa**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda, 1999.

THEBAS, Cláudio. **Amigos do peito**. Belo Horizonte: Editora Formato, 1996.

TRAVAGLIA, Luis Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 1995.

ANEXOS

ANEXO A – Termo de Consentimento Informado enviado aos responsáveis pelos alunos:

FACED
40 anos

Universidade Federal do Rio grande do Sul

Faculdade de Educação

Senhores pais e/ou responsáveis,

Estou realizando meu Trabalho de Conclusão de Curso. Para tanto, tenho por objetivo **analisar a competência leitora em crianças do 4º ano do Ensino Fundamental** da Escola General Daltro Filho (a mesma turma em que fiz estágio em 2011/2).

O referido trabalho é realizado por mim, Maíra Abrunhoza, estudante de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFRGS e orientado pela professora Drª Maria Isabel Dalla Zen.

Além da concordância da escola e da professora, a colaboração com o estudo implicará a autorização dos responsáveis pelas crianças. Esta concordância implicará a participação dos alunos em três encontros de 1h30min com aulas de leitura. As atividades de interpretação e os textos produzidos pelos estudantes serão analisados pela pesquisadora.

Informo que **não serão utilizadas imagens das crianças**. **A identidade dos alunos e da escola será preservada**, no intuito de garantir a ética desta pesquisa.

Atenciosamente, **Autorizo**:

_____

Maíra Abrunhoza. Assinatura do(a) responsável.

Porto Alegre, Abril de 2012

ANEXO B – Termo de Consentimento Informado enviado à Instituição de Ensino pesquisada:

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE SO SUL

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

O consentimento em participar desta pesquisa por parte dos envolvidos (direção da escola, professora regente da turma e alunos/as do Ensino Fundamental) implica o compromisso da pesquisadora responsável pela mesma preservar a identidade dos/as participantes, garantindo que as informações utilizadas no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) - em trabalhos apresentados em eventos acadêmicos e em textos publicados, como deorrência do estudo realizado - *terão sua privacidade respeitada*. Os participantes (direção da escola, professora regente e responsáveis pelos alunos) deram seu consentimento prévio, através de preenchimento do Termo de Consentimento Informado. Tal formulário foi apresentado aos participantes que aceitaram colaborar com a pesquisa, a partir de uma exposição sobre o objetivo central do trabalho: **analisar a competência leitora em crianças do 4º ano do Ensino Fundamental**. Aceita a participação no estudo, a escola e a professora permitiram a realização de práticas pedagógicas de leitura em sala de aula (três encontros de aproximadamente 1 hora e 30 minutos) e colocaram à disposição da pesquisadora atividades escritas de interpretação de texto produzidas pelos estudantes, com o objetivo de coleta de dados.

Trabalho de Conclusão de Curso

Acadêmica responsável: Maíra Abrunoza De Martini Duarte

Orientadora: Professora Dra. Maria Isabel Habckost Dalla Zen

Foco do estudo: Competência leitora

O estudo tem por objetivo analisar a competência leitora em crianças do 4º ano do Ensino Fundamental.

Após consultar a direção da Escola _____ onde atuo como docente em uma turma de _____ ano, bom como os responsáveis pelos alunos, dou meu consentimento em participar deste estudo, sob a responsabilidade da acadêmica Maíra Abrunhoza De Martini Duarte e sob orientação da Professora Dra. Maria Isabel Habckost Dalla Zen. Autorizo a utilização das informações extraídas das sessões de trabalho pedagógico em minha turma, desde que os nomes dos participantes (professora, escola e alunos) sejam mantidos em anonimato.

_____

Nome e assinatura da Professora

Confirmo o consentimento (Direção da Escola):

Obs. Os responsáveis pelos alunos foram informados sobre o estudo através de correspondência contendo o objetivo do mesmo. Tal correspondência veio assinada confirmando o consentimento para a realização da pesquisa.

ANEXO C – Atividade Escrita sobre o poema Sono Pesado

Nome:_____
Turma:_____
Data:_____

ATIVIDADES

1) Completa o poema "Sono Pesado" com as palavras que faltam:

Toca o despertador
e meu pai vem me chamar:
levanta, filho, levanta,
ta na hora de _____.

Uma coisa, no entanto,
impede que eu me levante:
sentado nas minhas costas,
há um enorme _____.

Ele tem essa mania,
todo dia vem aqui.
Senta em cima de mim,
e começa a ler _____.

O sono, que estava bom,
fica ainda mais pesado.
Como eu posso levantar
com o bichão aí _____?

O meu pai não vê o bicho,
deve estar ruim da vista.
Podia me deixar dormindo,
enquanto ia ao _____.

- Espera um pouco, papai.
Não precisa ser agora.
Daqui a cinco minutos
o elefante vai _____.

Meu pai insiste tanto,
que eu levanto, carrancudo.
Vou para a escola, que remédio,
com o bicho nas costas e _____.

2) Explica o que é uma estrofe.

3) Quantas estrofes há no texto?

4) Quantos versos há em cada estrofe?

5) Quantos versos há no poema todo?

6) Pinta as palavras que rimam no poema.

7) Aumenta a lista de palavras que rimam com:

a) elefante: _____

b) mania: _____

c) pesado _____

d) bicho _____

8) Reescreve as frases a seguir, dizendo o que está sublinhado com outras palavras:

a) Ele tem essa mania, todo dia vem aqui.

b) Senta em cima de mim e começa a ler gibi.

c) Vou para a escola, que remédio...

ANEXO D – Exercício interpretativo sobre o texto Namoro Desmanchado

Escola: _____
Nome:_____
Turma:_____
Data:_____

1) Leia o poema abaixo.

Namoro desmanchado

Pedro Bandeira

Já não tenho namorada
e nem ligo pra isso.
É melhor ficar sozinho,
Namorar só dá enguiço.

Eu conheço os meus colegas:
sei que vão argumentar
que pra não ser mais criança
é preciso namorar.

Mas a outra só gostava
de conversa e de passeio
e queria que eu ficasse
de mãos dadas no recreio!

E eu ali, sentado e quieto,
no recreio lá da escola,
de mãos dadas feito um bobo,
vendo a turma jogar bola!

Gosto mesmo é de brincar,
faça chuva ou faça sol.
Namorar não quero mais:
Eu prefiro futebol!

Estudo do texto

De acordo com o poema lido, responda às questões a seguir.

1) Quem é o autor do poema "Namoro desmanchado"?

_____

2) O que você lembra sobre o autor do poema?

_____
_____
_____
_____

3) Leia os versos abaixo.

"É melhor ficar sozinho,
Namorar só dá enguiço."

Explique o que o narrador quis dizer com "namorar só dá enguiço".

_____
_____
_____

4) Leia a estrofe a seguir.

"Eu conheço meus colegas
sei que vão argumentar
que pra não ser mais criança
é preciso namorar."

Marque com um X a palavra que tem o mesmo sentido da palavra sublinhada na estrofe acima.

( ) desistir
( ) investigar
( ) insistir
( ) controlar

5) Escolha um verso do poema que mostre que o narrador faz parte da história e escreva-o na linha abaixo.

_____

6) Leia os versos abaixo.

"Mas a outra só gostava
de conversa e de passeio."

Marque com um X a opção que mostra **quem é a "outra"** de quem o narrador está falando.

( ) namorada da escola
( ) amiga de outra cidade
( ) vizinha do bairro

7) Leia a estrofe abaixo e responda às perguntas.

"Gosto mesmo é de brincar,
Faça chuva ou faça sol.
Namorar não quero mais:
Eu prefiro o futebol!"

a) Na última estrofe do poema, o narrador chega a uma conclusão. Qual é esta conclusão?

_____

_____

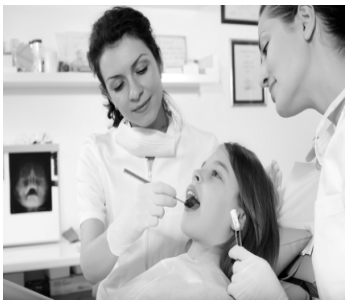
b) Se você estivesse no lugar do narrador do poema, qual seria a sua conclusão?

_____

_____

8) Leia as imagens abaixo.

( )

( ) 

( )

Marque com um X a imagem que não combina com o assunto do poema.

ANEXO E – Proposta de produção textual sobre o poema “Namoro desmanchado”

Escola: _____
Nome:_____
Turma:_____
Data:_____

“Gosto mesmo é de brincar
Faça chuva ou faça sol.
Namorar não quero mais:
Eu prefiro...”

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____