



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA – MEC  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE – UFRN  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**



**VIVIANE EVANGELISTA NEVES SANTOS**

**GUIA DE LEITURA: UM CAMINHO POSSÍVEL PARA A FORMAÇÃO  
LEITORA DO ALUNO DO 9º ANO**

**Maringá**

**2019**

**VIVIANE EVANGELISTA NEVES SANTOS**

**GUIA DE LEITURA: UM CAMINHO POSSÍVEL PARA A FORMAÇÃO  
LEITORA DO ALUNO DO 9º ANO**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, Área de Concentração em Leitura e Linguística Aplicada, Linha de Pesquisa 1: Teorias da Linguagem e Ensino, Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN em unidade com a Universidade Estadual de Maringá – UEM, como requisito à obtenção do título de Mestre Profissional em Letras sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Aparecida de Fátima Peres.

Maringá

2019

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Biblioteca Central - UEM, Maringá, PR, Brasil)**

S237g Santos, Viviane Evangelista Neves  
Guia de leitura : um caminho possível para a formação leitora do  
aluno do 9º ano / Viviane Evangelista Neves Santos. -- Maringá, 2019.  
156 f. : il. (algumas color.)

Orientador (a): Prof.a Dr.a Aparecida de Fátima Peres.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro  
de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em  
Letras, 2019.

1. Leitura. 2. Compreensão leitora. 3. Leitor - Formação. I. Peres,  
Aparecida de Fátima, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro  
de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Letras.  
III. Título.

CDD 21.ed. 372.4

**MAS-CRB 9/1094**

**VIVIANE EVANGELISTA NEVES SANTOS**

**GUIA DE LEITURA: UM CAMINHO POSSÍVEL PARA A FORMAÇÃO  
LEITORA DO ALUNO DO 9º ANO**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, Área de Concentração em Leitura e Linguística Aplicada, Linha de Pesquisa 1: Teorias da Linguagem e Ensino, Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN em unidade com a Universidade Estadual de Maringá – UEM, como requisito à obtenção do título de Mestre Profissional em Letras sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Aparecida de Fátima Peres.

Banca Examinadora:

---

Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> *Aparecida de Fátima Perez* (Orientadora)  
Universidade Estadual de Maringá

---

Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> *Eliana Alves Greco* – MEMBRO TITULAR  
(Vinculado ao Profletras)  
Universidade Estadual de Maringá

---

Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> *Neiva Maria Jung* – MEMBRO TITULAR  
(Não vinculado ao Profletras)  
Universidade Estadual de Maringá

Maringá, 26 de março de 2019

## DEDICATÓRIA

A Deus, Senhor da minha vida por me permitir esta realização e aos meus filhos, Ana Luiza e Davi Luiz, por quem sigo resiliente em todas as adversidades e conquistas.

## AGRADECIMENTOS

Acima de tudo, a Deus pela sua fiel presença. Quando acreditei estar sozinha Ele me mostrou o caminho e me permitiu seguir em frente superando os momentos de desolação, angústia e cansaço.

À minha família, meu pai, José Antônio e meu irmão Fabiano José (*in memoriam*). E ao meu esposo Adenir, meus filhos, Ana Luiza e Davi Luiz, minha mãe,

Maria de Fátima, meus irmãos Antônio e Fernando. Obrigada por compreenderem meus momentos de tristeza, impaciência e ausência. Amo todos incondicionalmente.

Aos professores Doutores do PROFLETRAS por todos os ensinamentos e parceria, em especial às professoras coordenadoras Cláudia Hila e Lilian Buzato por nos ouvir, auxiliar e motivar sempre.

À orientadora Aparecida de Fatima Peres pela competência profissional e indicações de leitura tão valiosas para a construção desta pesquisa, em especial o livro “O menino marrom”.

Às professoras Doutoradas Eliana Alves Greco e Neiva Maria Jung pelos valiosos apontamentos e sugestões de melhoria desta produção realizada na banca de qualificação.

Aos amigos do mestrado, Iara, Sérgio, Roseli, Ercília, Patrícia, Nilza, Rosângela, Claudineia, Vinícius, Marina, Silvia e Wemerson, pessoas especiais e perseverantes com os quais tive a oportunidade de compartilhar anseios, experiências, sonhos e aprendizagem.

Aos amigos Wemerson Damasio, Marina Leopoldina, Silvia Trolez e Vinícius Zacarias, os quais sempre me disseram sim e me auxiliaram em todos os momentos de aprendizagem e angústia, toda a minha admiração pela capacidade profissional e de ser humano. Sentirei saudades da companhia de vocês.

À amiga Silvia e seu esposo João Marcelo, por ter me acolhido em sua casa com tanto prazer e hospitalidade sempre que precisei, amenizando o cansaço do dia com a presença divertida de sua filha Luiza de seis anos e pelas trocas de experiências desta fase de nossas vidas.

À família de José Roberto e Patrícia que também abriram as portas de sua casa, mesmo sem me conhecer e me demonstraram generosidade e confiança.

À amiga Marina, um especial e carinhoso agradecimento por ter me convidado a prestar a prova do mestrado e por me encorajar a ir além e ainda demonstrar

parceria e lealdade, pois estive comigo desde o primeiro até o último momento e em todas as situações que vivemos neste percurso. Agradeço a Deus por sua vida e de sua família e desejo que Ele os abençoe infinitamente.

Enfim, a todos aqueles que direta ou indiretamente colaboraram para que este caminho fosse percorrido e concluído. Agradeço por vossos corações generosos, ouvidos pacientes e mãos amigas que me ajudaram a sustentar as frustrações, dificuldades e incertezas neste período.

*Quando o homem assume seu caráter errante, viajando através de suas caravelas, dos seus telescópios, das suas naves espaciais, não para conquistar e parar, mas simplesmente para descobrir, inclusive a si mesmo, para se descobrir um ser viajante, ele liga o espaço com o tempo no acontecimento de sua viagem. Viagem que se dá também nas suas práticas de linguagem.*

João Wanderley Geraldi



## RESUMO

A presente pesquisa, incluída no âmbito da Linguística Aplicada, tem por objetivo realizar uma atividade de leitura com alunos do 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública do estado de São Paulo e analisar como estes alunos aprendem a leitura pela perspectiva da concepção de leitura interativa. A base teórica que fundamentou esta pesquisa encontra-se amparada nos estudos de Kato (1987), Menegassi (1995), Orlandi (1996), Leffa (1996), Solé (1998), Kleiman (2012) e Geraldi (2013), autores que defendem a relevância do desenvolvimento da competência leitora para formação do sujeito em seus aspectos pessoais e cognitivos. Visando a alcançar os objetivos propostos, selecionamos para a leitura o livro “O Menino Marrom” do autor Ziraldo, ancorados nas etapas das estratégias de leitura propostas por Solé (1998). Para registro das atividades, elaboramos e aplicamos um guia de leitura a cada etapa concluída (antes, durante e após a leitura), o qual contemplou questões de compreensão, interpretação, intertextualidade e estrutura linguística em torno da narrativa. Para análise dos resultados, este trabalho se volta para a metodologia da pesquisa-ação de base interpretativa, pois considera que a parceria entre pesquisador/professor e sujeito/aluno participante da pesquisa contribui para a mudança da prática pedagógica, incita a transformação do comportamento do aprendiz na prática de leitura interativa por meio de ações compartilhadas na sala de aula. Da análise, verificamos no decorrer das etapas de leitura e registros efetuados no guia de leitura os diversos aspectos que agregam o nível de envolvimento com a atividade proposta, proficiência, autonomia e criticidade leitora em que se encontram os sujeitos participantes da pesquisa. Concluimos com este trabalho que a concepção interativa de leitura considera que planejar as ações e ter objetivos para a atividade de leitura que se deseja desenvolver se torna um relevante fator para a motivação do aprendiz. O guia de leitura, por sua vez, favorece o envolvimento do aluno na compreensão global do texto, pois envolve diferentes estratégias que fomentam o caminho para o desenvolvimento de sua competência leitora.

**Palavras chave:** Leitura. Compreensão leitora. Formação do sujeito leitor

## ABSTRACT

The present researches included in the scope of the Applied Linguistics has for objective to accomplish perform a reading activity with students of the 9th grade of a public school in the state of São Paulo and analyse as these students learn the reading from the perspective of reading conception interactive. The theoretical basis for this research is supported by studies by Kato (1987), Menegassi (1995), Orlandi (1996) Leffa (1996), Solé (1998), Kleiman (2012) and Geraldi (2013), authors who defend the relevance of the development of reading competence for the formation of the subject in their personal and cognitive aspects. Aiming at reaching the proposed objectives, we selected for the reading the book "O Menino Marrom" (*The Brown Boy*) of the author Ziraldo anchored in the stages of the reading strategies proposed by Solé (1998). To Recording the activities, we developed and applied a reading guide at each completed stage (before, during and after reading), which included questions of comprehension, interpretation, intertextuality and linguistic structure around the narrative. For the analysis of the results, goes back to the methodology of the research action with an interpretive basis, since it considers that the partnership between researcher/teacher and subject/student participating in the research contributes to the change of the pedagogical practice, encourages the transformation of the learner's behavior in the practice of interactive reading trough shared actions in the classroom. From the analysis, we verified during the reading stages and records made in the reading guide, the various aspects that add the level of involvement with the proposed activity, proficiency, autonomy and reading criticality in which the subjects participating in the research are found. We conclude with this work that the interactive conception of reading considers that to plan the actions and to have objectives for the reading activity that we want to develop becomes a relevant factor for the motivation of the learner. The reading guide, in turn, favors the student's involvement in the overall comprehension of the text, as it involves different strategies that foment the road for competence.

**Keywords:** Reading. Reading comprehension. Reader's development

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AAP	Avaliação de Aprendizagem em Processo
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EUA	Estados Unidos da América
FNLIJ	Fundação Nacional do Livro Infante Juvenil
LDB	Leis de Diretrizes e Bases Educação Nacional
LP	Língua Portuguesa
MAP	Matriz de Avaliação Processual
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PROFLETRAS	Programa de Mestrado Profissional em Letras
SAI	Sala Ambiente de Informática
SARA	Sistema de Acompanhamento dos Resultados da Avaliação
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEE/SP	Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo
RCI	Recuperação de Ciclo Intensiva
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UFS	Universidade Federal de Sergipe

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Demonstração das aulas utilizadas para aplicação do guia de leitura, tipo e total de questões em sua composição .....	60
<b>Quadro 2</b> - Composição do guia de leitura e sujeitos participantes da etapa antes da leitura. ....	83
<b>Quadro 3</b> - Composição da etapa inicial de leitura .....	101
<b>Quadro 4</b> - Composição da etapa de leitura - durante a leitura .....	102
<b>Quadro 5</b> - Exemplos de respostas dos alunos participantes às questões 3 e 4 - durante a leitura.....	106
<b>Quadro 6</b> - Composição do guia de leitura e participantes da etapa de leitura - após a leitura. ....	110
<b>Quadro 7</b> - Divisão das questões no nível de compreensão – após a leitura. ....	111
<b>Quadro 8</b> - Exemplos de respostas dos alunos participantes às questões 10a) e 10b) – após a leitura.....	116

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> – Questões 1, 2 e 5 – Compreensão .....	83
<b>Gráfico 2</b> – Questões 3 e 4 – Interpretação.....	86
<b>Gráfico 3</b> – Questão 6 – Intertextualidade .....	90
<b>Gráfico 4</b> – Questões 1 e 3 - Estrutura Linguística .....	92
<b>Gráfico 5</b> – Questões 2 a) e 2 b) - Estrutura Linguística.....	94
<b>Gráfico 6</b> – Questão 2 – Conhecimento prévio e curiosidade.....	9
<b>Gráfico 7</b> – Questão 13 – Compreensão - Após a leitura. ....	112
<b>Gráfico 8</b> – Questões 2, 7 e 19 – Compreensão - Após a leitura .....	118
<b>Gráfico 9</b> – Questões 8 e 14 - Interpretação - Após a leitura.....	123
<b>Gráfico 10</b> - Questões 9, 12 e 18 - Interpretação - Após a leitura.....	125
<b>Gráfico 11</b> – Questão 21 - Interpretação - Após a leitura .....	128
<b>Gráfico 12</b> – Questão 16 - Intertextualidade - Após a leitura .....	131
<b>Gráfico 13</b> – Questões 1 a) e 1 b) – Estrutura linguística .....	133
<b>Gráfico 14</b> – Questões 3 e 4 – Estrutura linguística .....	137
<b>Gráfico 15</b> – Questões 5 a 8 - Estrutura linguística .....	139
<b>Gráfico 16</b> – Questões 9 a 11 - Estrutura linguística .....	144

## LISTA DE IMAGENS

Imagem 1.....	80
Imagem 2.....	88
Imagem 3.....	95
Imagem 4.....	95
Imagem 5.....	95
Imagem 6.....	96
Imagem 7.....	98
Imagem 8.....	113
Imagem 9.....	113
Imagem 10.....	119
Imagem 11.....	119
Imagem 12.....	120
Imagem 13.....	120
Imagem 14.....	121
Imagem 15.....	121
Imagem 16.....	124
Imagem 17.....	124
Imagem 18.....	126
Imagem 19.....	126
Imagem 20.....	126
Imagem 21.....	127
Imagem 22.....	127
Imagem 23.....	128
Imagem 24.....	132
Imagem 25.....	132
Imagem 26.....	134
Imagem 27.....	134
Imagem 28.....	135
Imagem 29.....	135
Imagem 30.....	135
Imagem 31.....	138
Imagem 32.....	145

<b>Imagem 33</b> .....	145
<b>Imagem 34</b> .....	146
<b>Imagem 35</b> .....	146
<b>Imagem 36</b> .....	146
<b>Imagem 37</b> .....	147
<b>Imagem 38</b> .....	148

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>1 PRESSUPOSTOS TEÓRICO</b> .....	21
1. 1 Concepções de leitura .....	21
1. 2 Estratégias de leitura .....	29
1. 3 A leitura como competência para a formação da cidadania.....	35
<b>2 METODOLOGIA</b> .....	44
2. 1 A pesquisa .....	44
2. 2 A escola e os participantes da pesquisa .....	47
<b>3 A PROPOSTA DE PESQUISA</b> .....	51
3.1 Um olhar interpretativo sobre a obra "O menino marrom" .....	51
3.2 O guia de leitura: Processo de elaboração e produto final .....	58
<b>4 ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	78
4.1 Antes da leitura .....	80
4.1.1 Compreensão.....	83
4.1.2 Interpretação.....	86
4.1.3 Intertextualidade .....	88
4.1.4 Estrutura Linguística. ....	92
4.1.5 Conhecimento Prévio e Curiosidade .....	96
4. 2 Durante a leitura .....	100
4. 2.1 A pesquisa dos alunos. ....	102
4. 2. 2 Ativando conhecimentos prévios. ....	105
4. 3 Após a leitura .....	108
4. 3. 1 Compreensão.....	110
4. 3. 2 Interpretação.....	123
4. 3. 3 Intertextualidade.....	130
4. 3. 4 Estrutura Linguística.....	133
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	149
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	154



## INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho foi propor uma atividade de leitura e analisar como os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do estado de São Paulo aprendem a leitura pela perspectiva da concepção interativa. Pretendemos que a presente proposta possibilite a observação do nível de proficiência, autonomia e criticidade leitora dos participantes da pesquisa diante de situações que envolvam práticas de leitura individuais e compartilhadas.

No ambiente da sala de aula é comum recebermos estudantes em séries finais do ensino fundamental que não se permitem arriscar a realizar qualquer tipo de leitura. Este aluno se impõe resistente frente às solicitações do professor na tentativa de incentivá-lo a ler algo, transparecendo, assim, suas limitações e o consequente isolamento das demais atividades advindas da leitura. Em decorrência dessa capacidade leitora limitada, observamos ser crescente a desmotivação dos estudantes, não somente no tocante aos estudos de língua portuguesa, mas também de outras disciplinas do currículo escolar.

Seja qual for a prática social envolvida, parece razoável a constatação de que desenvolver a habilidade leitora é de suma importância, assim como para a aprendizagem em todas as áreas de conhecimento. Nesses termos, torna-se crucial a formação profissional contínua e predisposta a perceber os diversos interesses dos alunos da atual geração, mas, sobretudo, em buscar meios de transformar desafios e frustrações vivenciadas em seu cotidiano docente em ações que permitam a socialização de mecanismos de aprendizagem direcionados ao desenvolvimento de sua competência leitora.

Pensar nos aprendizes com o zelo que o trabalho diário exige é conhecer as individualidades e compreender que, sendo também um ser social, aquele aluno que afronta as iniciativas docentes está exposto a diversas influências das quais não se exerce o controle, mas que obviamente influenciam no comportamento escolar. Alheio às situações externas ao espaço escolar, este aluno, por sua vez, não encontra em seus locais de convivência, perspectivas que o façam compreender a relevância de seu desenvolvimento leitor para a transformação de sua condição como pessoa que aprende a aprender.

Não é intuito neste trabalho desviar os objetivos desta pesquisa, discutindo as diversas situações que se colocam nos exemplos acima citados. No entanto, assume-se a opção de dedicar alguns parágrafos a este tema pela relevante complexidade de eventos que envolvem a relação entre professores e alunos na convivência em sala de aula, alguns deles, ainda que à revelia da consciência destes atores, são responsáveis pela estagnação do ensino e da aprendizagem.

Tardif (2012), em seus estudos sobre “*Saberes Docentes e Formação Profissional*”, observa que quando o trabalho do professor consiste em aprender e aplicar métodos e conteúdos categorizados, os quais são incutidos em sua prática docente como modelos dos saberes sociais definidos pela instituição escolar, coloca-o numa posição de exterioridade aos próprios saberes.

Segundo este autor, nesta concepção:

A relação que os professores mantêm com os saberes é a de “transmissores”, de “portadores” ou de “objetos” de saber, mas não de produtores de um saber que poderiam impor como instância de legitimação social de sua função e como espaço de verdade de sua prática (TARDIF, 2012, p. 40).

Embora o processo pedagógico de ensino e aprendizagem há muito se concretize nas atividades escolares que consistem na construção das relações humanas e individualizadas, ainda encontra-se professores que se nomeiam “conservadores” no sentido de permanecerem meros transmissores do saber, convictos de que desta forma estão numa posição confortável no seu trabalho.

Assumindo esta postura, o professor corre o risco de atribuir peso semelhante à falta de interesse do aluno e à dificuldade de aprendizagem, interpretando este comportamento com o que Tardif (2012) traduz como problemas de disciplina, claramente apontados como um dificultador para a garantia da aprendizagem. De acordo com este autor, os alunos tendem a resistir às iniciativas do professor, enquanto ele tem por atividade, se não a mais importante delas, “fazer com que as ações dos alunos se harmonizem com as suas, ao invés de se oporem a elas.” (TARDIFF, 2012, p. 130).

No campo das relações interpessoais, se situam as competências socioemocionais, em que o papel do professor consiste em compreender os comportamentos dos alunos em seus aspectos emocionais, perceber seus medos, alegrias e motivos extraescolares que o inibem a aprender algo. Nas palavras de

Tardif (2012, p. 130), “Uma boa parte do trabalho docente é de cunho afetivo, emocional”. Involuntariamente, inicia nesse contexto a mudança de postura do professor contemporâneo no processo de interação com seus alunos. Não cabe a ele, um agir indiferente à amplitude de sua função na construção do saber. “Ensinar é, portanto, fazer escolhas constantemente em plena interação com os alunos” (TARDIF, 2012, p. 132).

Frente a esta problemática, pensamos numa proposta de atividade de leitura que pretende valorizar a autonomia do professor, ao dispor de uma atividade de leitura que o aproxima do aluno pela importância da mediação pedagógica, almejando contribuir para a reflexão dos pontos de vista destes atores que, mesmo em confronto, se encontram na sala de aula por um objetivo comum: produzir sentidos. Assim, Geraldi (2013, p. 112) assevera que: “Os percalços da interlocução, os acontecimentos interativos, passam a comandar a reflexão que fazem, aqui e agora, na sala de aula, os sujeitos que estudam e aprendem juntos”.

A representação das capacidades humanas e individualizadas na leitura selecionada para esta pesquisa vem transcender as atividades habituais de leitura que compõem o livro didático e o usual caderno do aluno<sup>1</sup>, entretanto preserva algumas competências e habilidades previstas no currículo para o 9º ano do Ensino Fundamental.

No tangente à autonomia do professor, encontramos em Kleiman (2007) a seguinte afirmação:

O professor precisa ter autonomia para decidir sobre a inclusão daquilo que pode e deve fazer parte do cotidiano da escola, porque é legítimo e/ou imediatamente necessário, e, por outro lado, sobre a exclusão daqueles conteúdos desnecessários e irrelevantes para a inserção do aluno nas práticas letradas que, parece-nos, persistem por inércia e tradição (KLEIMAN, 2007, p. 9).

Corroborando com este pensamento, Tardif (2012) afirma que os objetivos de ensino são variados e demandam grande concentração do professor em objetivos diferentes, ao mesmo tempo em favor de orientações que os condicionam a improvisar suas atividades e até decidir seus objetivos de ensino, o que leva à condição de

---

<sup>1</sup> O caderno do aluno consiste em um material didático elaborado pelo Programa São Paulo Faz Escola com o objetivo de unificar o currículo paulista vigente, visando uma base comum de conhecimentos e competências a todos os alunos.

autonomia do professor. Para o autor “Ensinar é agir na ausência de indicações claras e precisas sobre os próprios objetivos de ensino” (TARDIF, 2012, p.127).

Vislumbrando alcançar os objetivos desta pesquisa, foi selecionado para a leitura em sala de aula, o livro intitulado “O Menino Marrom” do autor Ziraldo, por três relevantes motivos. Primeiro, pela diversidade de temas de cunho social, étnico, humano e cognitivo que ele apresenta. Segundo, por apresentar reflexões acerca das questões pessoais e sociais vividas pelos personagens, aproximando-os das experiências humanas, não obstante a dos alunos no tangente as suas aventuras, emoções e descobertas naturais da infância e adolescência, encerrando, assim, nas ofertas e escolhas que a vida adulta oferece. E, por último, pela sutileza do autor em evidenciar suas escolhas intencionais na narrativa como pistas para a reflexão do leitor em formação, através da seleção de determinados elementos linguísticos e textuais que estão na construção do significado global do texto.

Ancorados nas estratégias de leitura propostas por Solé (1998), foi elaborado e aplicado um guia de leitura, a fim de compor os registros das questões que auxiliaram na compreensão da narrativa que apresenta o livro “O Menino Marrom”. Compreende-se o guia de leitura como um instrumento que favorece a observação do comportamento do aluno em seu processo de apreensão da leitura realizada e a análise de sua compreensão acerca da atividade aplicada a cada etapa de leitura construída.

As etapas de leitura propostas na teoria de Solé (1998) objetivam instigar a compreensão do leitor em momentos de motivação, definidos antes da leitura, durante a leitura e após a leitura. Para que se concretizem, essas etapas exigem objetivos definidos para a leitura e atividades planejadas, no intuito de provocar o interesse e a motivação do aluno em realizar determinada leitura.

Desta forma, o guia de leitura contemplou questões em torno da compreensão, interpretação, intertextualidade e estrutura linguística a partir da exploração da narrativa utilizada. Como componente do guia de leitura, as estratégias de leitura se colocam antes de cada questão e funcionam como um critério que auxilia o aluno a desenvolver a habilidade que ele deve desenvolver em sua resposta, acionando seus conhecimentos prévios em torno do tema da narrativa e aqueles adquiridos no trajeto que fez na atividade de leitura.

Com base em estudos concernente à compreensão sobre a prática de leitura, justifica-se a escolha do tema deste trabalho com fundamento nos pressupostos do

Programa de Pós-Graduação da Universidade Aberta do Brasil: Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, vinculado à Universidade Estadual de Maringá. Um programa que vislumbra a melhoria no ensino e na aprendizagem de Língua Portuguesa, fazendo refletir e produzir novos conhecimentos científicos para reflexão das práticas pedagógicas de Língua Materna em salas de aula do território brasileiro.

Nesse sentido, a fundamentação teórica do presente trabalho encontra-se alicerçada nos pressupostos teóricos de diferentes autores que, com suas pesquisas, contribuem para a formação do profissional de linguagem e destacam a relevância do desenvolvimento da competência leitora para formação do sujeito em seus aspectos pessoais e cognitivos. Dentre estes valorosos estudiosos, citamos alguns que contribuíram expressivamente para a construção deste trabalho: Kato (1987), Menegassi (1995), Leffa (1996), Solé (1998), Geraldi (2013) e Kleiman (2013). Suas pesquisas agregam à atividade leitora, a compreensão dos aspectos da língua em funcionamento, da linguagem, da produção de sentido do texto e das concepções históricas e sociais que estabelecem o sujeito, cujos fatores impactam na construção da aprendizagem no âmbito escolar.

No contexto histórico das transformações que acompanham o processo educativo brasileiro, novas perspectivas sociais e culturais são fatores intrínsecos a atual exigência de um percurso escolar, consoante com a formação de cidadãos plenos, capazes de atuar com protagonismo no meio em que vivem. No entanto, estas novas perspectivas por si só não garantem que nossos alunos tenham sucesso no desenrolar das atividades com leitura desenvolvidas no ambiente escolar, considerando que estas atividades costumemente remetem ao tradicionalismo do ensino, condicionado à formalidade do papel. Sendo assim, acabam por se distanciar do atrativo tecnológico que atualmente arrebatava a atenção de crianças e adolescentes em fase escolar.

Os desafios da prática de leitura na sala de aula são tantos que fragilizam as ações dos professores de Língua Portuguesa, doravante LP, comumente intitulados como responsáveis diretos no desenvolver da competência leitora e escritora dos aprendizes. Uma realidade que provoca inquietações acerca da eficiência do método adotado nesta prática e da existência de planejamento de ações que vislumbrem mudanças de comportamento do aluno perante as atividades de leitura, especialmente do público adolescente que inicia uma fase de preparação para as vivências sociais além dos muros da escola.

Nesse cenário, a leitura ocupa um papel primordial que preconiza as ações pedagógicas e encontra espaço em todas as esferas sociais. Por meio de sua prática é possível que o leitor persiga um caminho de compreensão da língua e da escrita que utiliza em seus aspectos mais gerais e adquira o domínio da linguagem, responsável por modificar as ações sociais e cognitivas do sujeito, como se pode verificar nos estudos teóricos de Leffa (1996), Geraldi (1997), Solé (1998), Kleiman (2013) e outros pesquisadores que contribuíram para a ascensão do ensino de língua portuguesa e leitura no Brasil a partir dos anos 1980.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN) – de 5ª a 8ª séries (1998), definem a leitura como:

Um recurso em que o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor e sobre tudo o que compreende sobre a linguagem e como percebe seu funcionamento (BRASIL, 1998, p.69).

Neste contexto, entende-se a leitura como um recurso desenvolvido reciprocamente entre os envolvidos nas ações representadas pela mediação do professor com foco nos interesses comuns em prol da formação leitora do aluno. Para Kleiman (2012), para que se aprenda a ler, é preciso criar um contexto de aprendizagem em conjunto, entre professor e aluno, com objetivos definidos em que o aluno possa ser convencido da importância da atividade que irá participar.

De acordo com Solé (1998, p. 31), “O processo de leitura deve garantir que o leitor compreenda o texto e que pode ir construindo uma ideia sobre seu conteúdo, extraindo dele o que lhe interessa, em função dos seus objetivos”. Todavia, para a construção deste trabalho, suscita primeiramente o planejamento das ações, para que não se arrisque de antemão a contestar a capacidade do professor como único responsável em envolver o aluno em sua aprendizagem, mas que se volte a atenção para a análise dos conceitos agregados aos objetivos de ensino e avalie a eficácia do método que se adota neste processo.

Deste modo, Solé (1998, p. 33) afirma que “o problema do ensino da leitura não se situa no nível do método, mas na própria conceitualização do que é a leitura”. É imprescindível que os profissionais compreendam o espaço da leitura no currículo escolar e sua relevância para a formação do aprendiz em seus aspectos cognitivo e

pessoal, refutando o pensamento de que ela deva ser uma ação isolada e focada somente no livro e papel.

Em uma concepção construtivista, Solé (1998, p. 75) ressalta que o professor atua como guia “à medida que deve garantir o elo entre a construção que o aluno pretende realizar e as construções socialmente estabelecidas (...)”, pressupondo uma ação conjunta e progressiva direcionada à aprendizagem significativa e à transformação do aluno em leitor ativo.

Nesse movimento construído sobre a prática de interação entre professor e aluno pretende-se, segundo os estudos de Solé (1998), que este último gradativamente assuma responsabilidades perante a leitura que realiza, reflita sobre suas experiências e se permita novos desafios à medida que nesta parceria encontre segurança e apoio necessários no caminho da compreensão leitora e da construção do significado sobre o texto.

No caminho da construção da proficiência leitora, Kleiman (2012) compartilha do mesmo pensamento de Solé (1998), ao propor que as tarefas se iniciem pelas mais simples até chegarem às mais complexas, funcionando como um andaime, sem nunca dispensar a interação entre o sujeito que aprende e o sujeito que ensina. Nas palavras de Kleiman (2012, p. 12), “Aos poucos, o professor vai retirando os suportes, e a criança redefine as tarefas para si própria, constituindo-se aí a aprendizagem das estratégias de leituras.”

Um trabalho crescente em torno das ações do professor enquanto mediador da aprendizagem constituirá o perfil leitor que se almeja formar, qual seja, um aluno comprometido com sua formação escolar e capaz de questionar seu conhecimento e modificá-lo a partir do contato com a aprendizagem significativa da leitura. E isto não significa que o professor deva somente corrigir a leitura feita pelo aluno, nem tampouco privilegiar sua interpretação como a única correta. Significa ensinar as condições de produção, os encaixos culturais e sociais agregados ao texto e aos conhecimentos prévios do aluno e o reconhecimento dos recursos linguísticos que o autor utiliza como autorização de uma leitura compreensiva.

Geraldi (2013) e Solé (1998) oferecem a seguinte contribuição para esta teoria: “Trata-se agora de reconstruir, em face de uma leitura de um texto, a *caminhada interpretativa do leitor*, descobrir por que este sentido foi construído a partir das “pistas” fornecidas pelo texto” (GERALDI, 2013, p. 112), e “Transformá-lo em

todos os momentos em *leitor ativo*, isto é, alguém que sabe por que lê e que assume sua responsabilidade ante a leitura (...)" (SOLÉ, 1998, p. 114).

Nesse contexto, o aluno se desenvolve a partir do contato com as novidades da leitura, ainda que encontre obstáculos, estará disponível a mudanças positivas em seus conhecimentos e ações pessoais.

Sustentados por estas relevantes considerações e de posse dos dados coletados, almeja-se, neste trabalho, contribuir para a mudança de postura do aluno participante desta pesquisa diante de novas atividades de leitura. Para concretização da análise dos resultados, utiliza-se a base epistemológica interpretativa, efetuando análises a respeito das ações dos alunos pela observação particular da professora/pesquisadora nos momentos de aplicação da atividade, considerando que a interação entre professor e aluno só é possível pela descrição relativa aos acontecimentos. São discutidas ainda a compreensão do aluno acerca das estratégias de leitura desenvolvidas para cada questão formulada, apontando se a motivação e o interesse foram pertinentes às expectativas propostas nesta pesquisa.

Desta feita, a presente pesquisa se organiza em 4 capítulos. O primeiro consiste na apresentação das concepções de leitura e as diferentes estratégias propostas por Solé (1998) como ferramentas de organização das atividades no processo de aplicação do guia de leitura. No segundo capítulo, traça-se a metodologia desenvolvida, bem como as características específicas da pesquisa e da coleta de dados.

No terceiro capítulo, destaca-se como se concretizou a proposta de pesquisa, apresentando uma breve análise interpretativa sobre o livro "O menino marrom", selecionado para as atividades de leitura. Pontua-se como se deu a elaboração do guia de leitura e como as atividades de exploração do texto selecionado compõem o referido guia em conjunto com as estratégias de leitura.

O quarto capítulo encerra a pesquisa com a análise dos resultados e observações acerca das concepções de aprendizagem de leitura que os alunos envolvidos já possuem, tendo como base os dados obtidos através da pesquisa aplicada e os registros dos alunos nas respostas do guia de leitura.

As considerações finais indicam as possíveis contribuições pedagógicas desta pesquisa, seguidas das referências utilizadas e o anexo 1 consiste do volume completo do livro "O Menino Marrom" selecionado para a prática da leitura.



## **1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS**

São apresentados neste capítulo os pressupostos teóricos que fundamentam esta pesquisa, ancorados nos estudos de Kato (1987), Leffa (1996) Solé (1998), Kleiman (2012), Geraldi (2013) entre outros. Visando solidificar os propósitos que se persegue, são produzidas algumas considerações pertinentes às concepções de leitura, as estratégias de leitura e a relevância da leitura escolar para a formação da cidadania sobre a ótica dos citados autores.

### **1.1 Concepções de Leitura**

O modo como se concebe um determinado processo repercute diretamente em na forma de fazer com que ele aconteça nas situações concretas da vida. Assim também funciona com o processo de leitura desenvolvido nas aulas de Língua Portuguesa, ou pela ordem da natureza pedagógica, entende-se que assim deveria ocorrer.

No sentido contrário da questão, o que tem sido visto é o espaço cada vez menor que a leitura tem representado no cotidiano dos alunos dentro e fora da escola. A pouca formação leitora dos profissionais de Língua Portuguesa e Literatura e pedagogos, cuja tarefa mais relevante está em ensinar a ler e a tomar gosto pelo ato de ler, tem se revelado distante uma tarefa inconstante. Ora, como é possível convencer o outro ao prazer de uma experiência que nem eu mesmo encontro prazer?

Pensar no desenvolvimento de leitores requer estudo e zelo pela elaboração de conteúdos que envolvam os alunos e os motivem a progredir em suas relações com a leitura de forma significativa. Uma tarefa que possivelmente não demanda esforço quando o profissional é um leitor comprometido pelo prazer e não somente pelo dever do ofício. Nas palavras de Kleiman (2012, p. 21), “Para formar leitores, devemos ter paixão pela leitura”.

De acordo com Solé (1998), os profissionais de linguagem têm buscado diversas formas de reduzir o déficit de aprendizagem de leitura, porém, não há uma resposta que se pautem em um único método. Para a autora, “muitas vezes, para encontrar um bom caminho, é preciso realizar uma pequena volta” (SOLÉ 1998, p. 37), remetendo a compreensão de que em determinadas circunstâncias da sala de aula, a construção do planejamento e as ações preestabelecidas para se concretizar

uma atividade fica vulnerável a condição do momento em que se realiza. Dependendo da ordem, das emoções e perspectivas que se confrontam no cumprimento de ações curriculares que não podem esperar, a atividade pode não ser exitosa ao planejamento do professor. Como bem diz Kleiman (2012, p.24), “[...] umas das primeiras barreiras que o professor tem que negociar para poder ensinar a ler é a resistência do próprio aluno [...]”.

Acredita-se que em continua formação leitora, o professor encontrará artifícios que o auxiliará na gestão da sala de aula. Dar espaço às relações sociais com os alunos atualmente sobrepõe a exigir ordem e disciplina. Nesse sentido, alguns modelos de concepções de leitura foram conceituados ao longo do processo educativo brasileiro como ações formativas aos professores de Língua Portuguesa.

O primeiro modelo de concepção leitora denominado ascendente - *bottom up* – está ancorado na extração de sentido do texto, apresentando uma característica simplista da postura do leitor ante o texto: ele lê para extrair aquilo que já está posto no texto sem a necessidade de compreendê-lo como um todo.

Autores como Kato (1987), Leffa (1996) e Solé (1998) comungam do mesmo pensamento, revelando que, nesta concepção, o sentido do texto se encontra consolidado num processo sequencial e hierárquico, por isso, os sentidos não dependem do leitor: “as letras vão formando palavras, as palavras frases e as frases parágrafos” (LEFFA, 1996, p.13).

O leitor se ancora na informação visual (*input visual*), pautando-se na decodificação do texto para efetivar sua leitura, algo que o distancia do entendimento do texto. Como alguém que não conhece a língua utilizada assemelha-se a um estrangeiro que não domina o código da língua ou desconhece o assunto que o texto aborda.

Logo, esta concepção leitora compõe uma atividade pouco eficiente ao leitor iniciante, pois para ele, a compreensão se faz relevante para construção do sentido do texto e dependerá de conhecimento do assunto lido e de informações anteriores que o torne capacitado para a leitura, exigindo maior presença de informações não visuais que articule a significação textual a este leitor.

Kleiman (2012, p. 30) afirma que “essa concepção dá lugar a leituras dispensáveis, uma vez que em nada modificam a visão de mundo do aluno”, exceto quando, ao conhecer determinado conteúdo textual, tenha facilidade de localizar nele

informação já decodificada no próprio questionamento, apenas com um passar de olhos sobre o texto, o que denotará intimidade com a leitura.

Nesse sentido, Menegassi (1995, p. 87), revela que “muitas vezes a decodificação não ultrapassa um nível primário de simples identificação visual.” Para este autor, “A decodificação, para ser considerada como uma etapa no processo de leitura, deve ser aliada à compreensão, iniciando o processo de apreensão de significados. Decodificação mal feita implica compreensão mal sucedida.”

Chegando a maturidade de sua capacidade leitora, o aprendiz perceberá que ler não significa simplesmente praticar a decodificação textual, no entanto para se obter a eficácia leitora é imprescindível saber também decodificar. Passear pela leitura, atribuindo intertextualidade e inferência, colocará este leitor numa nova posição de autonomia e criticidade perante o texto.

O segundo modelo, descendente - *top down* –, se vale do texto para confirmar hipóteses, pois o leitor é considerado a fonte única de sentido. Solé (1998) esclarece que nesse modelo o leitor precisa ter muitas informações sobre o texto para não precisar se fixar nele, em busca de interpretação sobre seu conteúdo. Kato, (1987, p. 52 - 53), defende que “o leitor ativo é aquele que se apoia principalmente em seus conhecimentos prévios e sua capacidade inferencial para fazer predições sobre o que o texto dirá, utilizando dados visuais apenas para reduzir incertezas.”

A prática da inferência permite ao leitor extrair informações do texto que não se encontram no nível superficial, ou seja, estão implícitas no texto. De acordo com Menegassi (1995, p. 88) “a não realização do ato de inferenciação pode ocasionar compreensão limitada, não possibilitando, muitas vezes, a apreensão dos conteúdos do texto”. Nas palavras de Solé (1998, p. 73), compreender o que se lê remete a respostas sobre as questões: “Que tenho que ler? Por que/para que tenho que lê-lo?”, a fim de “compreender os propósitos implícitos e explícitos da leitura”

Nesse contexto, o leitor é impulsionado a encontrar no contexto de produção o significado de palavras ainda estranhas ao seu vocabulário. “Ao encontrar uma frase de compreensão difícil, o leitor não deve parar e reler, mas ler adiante; provavelmente acabará entendendo a frase ao chegar ao fim do parágrafo” (LEFFA, 1996, p. 14).

Disso dependerá que o leitor possua domínio global das palavras como princípio ativo da leitura, abandonando a habilidade de decodificação, enquanto seu conhecimento de mundo e seus conhecimentos prévios acerca do texto determinam

a compreensão; algo que para Menegassi (1995, p. 87) “seria, na verdade, “mergulhar” no texto e retirar dele a sua temática, suas ideias principais”.

Nesse sentido Leffa (1996, p. 14), nos afirma que ler é atribuir significado, porque “a visão da realidade provocada pela presença do texto depende da bagagem de experiências prévias que o leitor traz para a leitura”. Aqui o visual pode ou não estar presente, porém, não é um fator definitivo para assimilar a compreensão textual.

Para adquirir entendimento da diferença entre essas duas concepções leitoras e não cometer distorções ao se ancorar em seus conhecimentos prévios, o aluno deve estar em contínua prática leitora e ter acompanhamento do professor em seu aprimoramento leitor, remetendo à inevitável intervenção pedagógica. Noutras palavras, inicia nesta fronteira um processo dialógico.

A terceira concepção leitora, denominada modelo de interação, concebe a reciprocidade das ações, prevendo que “a leitura seja um processo constante de emissão e verificação de hipóteses que levam à construção da compreensão do texto e do controle desta compreensão” (SOLE, 1997, p. 24).

Nessa concepção, o professor atua como guia da construção da aprendizagem e do envolvimento do aprendiz com os objetivos que se almeja alcançar, necessitando reconhecer a leitura como forma concreta de interação.

Conforme afirmam Filipouski e Marchi (2009):

Leitura é interação: o ato de ler implica diálogo entre sujeitos históricos. As atividades de leitura, desde as primeiras etapas escolares visam ao desenvolvimento de competências que permitam compreender o texto como manifestação de um ponto de vista autoral, assumindo a partir de determinado contexto histórico. Pretendem também colocar o aluno em relação com o ponto de vista e o conjunto de valores expressos no texto, ou seja, em condições de reagir e tomar posição diante dele (FILIPOUSKI; MARCHI, 2009, p. 10).

Neste cenário, Geraldi (2013) ressalta a importância do acompanhamento pedagógico no aprendizado da leitura comprovando a prática da interação.

[...] diante de uma leitura do aluno, recuperar sua caminhada interpretativa, ou seja, que pista do texto o fizeram acionar outros conhecimentos para que ele produzisse o sentido que produziu; é na recuperação desta caminhada que cabe ao professor mostrar que alguns dos mecanismos acionados pelo aluno podem ser irrelevantes para o texto que se lê, e portanto na sua “inadequada leitura” é consequência deste processo e não porque não se coaduna com a leitura desejada pelo professor (GERALDI, 2013, p. 188 - 189).

Segundo Possenti (1999), enquanto pratica o ato de ler, mesmo sendo detentor de conhecimentos de mundo e habilidades de leitura que engendram o texto de que faz uso, o leitor pode equivocar-se ao extrair informações de um texto e interpretar dele sentidos equivocados. Assim, ao considerar o conhecimento prévio do aluno durante a leitura, é preciso verificar se há ou não relação entre seu conhecimento e as informações do texto, ratificando o dialogismo presente na prática de leitura e refutando conceitos de interpretação advindos de saberes institucionalizados. Cabe ressaltar que o aluno tem liberdade para suas interpretações à medida que se enquadre nos limites de interpretações possíveis para os objetivos da leitura.

Solé (1998, p. 22) afirma que “a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; neste processo tenta-se satisfazer os objetivos que guiam a leitura”, de maneira a ampliar as possibilidades de compreensão do texto. Kleiman (2012) critica a visão de interação na prática da sala de aula quando se propõe a leitura silenciosa ou em voz alta seguida de diversos apontamentos sobre o texto que não consideram se o aluno compreendeu a leitura ou não. Nesta acepção ocorre um monólogo do professor para os alunos numa versão que ele defende como única e verdadeira.

Deste modo, esta autora defende que:

É durante a interação que o leitor mais inexperiente compreende o texto [...] durante a conversa sobre aspectos relevantes do texto. Muitos aspectos que o aluno sequer percebeu ficam salientes nessa conversa, muitos pontos que ficaram obscuros são iluminados na construção conjunta da compreensão (KLEIMAN, 2012, p. 36).

Esta concepção de leitura, enquanto processo de interação, requer uma prática que vai além da materialidade do enunciado. Requer análise de seus componentes e relações com outros textos e novas leituras, apregoando as vivências pessoais do leitor, deixando de ser, portanto, uma atividade exclusivamente cognitiva, mas expressiva da linguagem.

Nessa conjuntura estão elencados dispositivos que movimentam conceitos de ordem ideológica, social, cultural, político, pessoal e afetivo, embutidos no contexto de produção que impulsiona a construção de sentido. Tais conceitos suscitam as convicções históricas do sujeito que produz seu discurso e do sujeito que interage

com ele. Se o interlocutor não compreende, não se efetiva a ação comunicativa como evento da linguagem.

Nesse processo “lembramos que um texto é o produto de uma atividade discursiva onde *alguém diz algo a alguém*” (Geraldi 2013, p. 98), logo vê-se uma atividade dialógica em que se verifica a ação comunicativa como o produto da interação entre os sujeitos. O texto se organiza em variadas estratégias que direcionam o leitor para sua compreensão em um elo de comunicação e coexistência do discurso que não se limita ao sentido que o autor propõe ao texto, nem tampouco na leitura legitimada que o leitor possa lhe atribuir.

Assim, Geraldi (2013) atesta:

O outro é a medida: é para o outro que se produz o texto. E o outro não se inscreve no texto apenas no seu processo de produção de sentidos na leitura. O outro insere-se já na produção, como condição necessária para que o texto exista. É porque sabe do *outro* que um texto acabado não é fechado em si mesmo. Seu sentido, por maior precisão que lhe queira dar seu autor, e ele o sabe, é já na produção um sentido construído a dois (GERALDI, 2013, p.102).

Deste ponto, o texto torna-se centro desta condição para ser compreendido e interpretado em práticas de leitura em sala de aula, sendo esta atividade também uma forma de produção de sentido constituída pelos “projetos de dizer” dos interlocutores. Para Orlandi (2009), os dizeres estão inseridos em determinadas condições e no contexto em que é produzido, funcionando como pistas para que o interlocutor encontre os sentidos e suas intenções comunicativas. Os dizeres tem a ver com o que foi ou não dito em diferentes tempos e lugares. Seus efeitos produzem sentido dependendo da interação com seu interlocutor.

Segundo Geraldi (2013, p. 188), “a entrada de um texto para a leitura em sala de aula responde a necessidades e provoca necessidades”. Assim, o processo dialógico reconhecido nas ações de “*ter o que dizer*” e das “*estratégias de dizer*”, confirmam que a produção de sentido se dá na troca de experiência entre o leitor e autor, através da leitura como eixo do processo dialógico que acontece pela aprendizagem da prática de linguagem e interação.

O autor compara o trabalho de produção de sentido aos fios de um bordado, admitindo que no entrelace destes fios se produz a trama das relações interlocutivas provenientes das experiências e estratégias tanto do leitor quanto do autor. E acrescenta que esta trama “são mãos carregadas de fios que retomam e tomam os fios que no que se disse pelas estratégias de dizer se oferece para a tecedura do

mesmo e outro bordado” (GERALDI, 2013, p. 166).

Percebendo que o diálogo com o texto e com o autor é algo relevante para a produção de sentido no trajeto de sua formação leitora, o aluno inicia seu percurso de apropriação reflexiva da linguagem e do controle ativo de suas histórias de leituras que o possibilitará desenvolver-se como um sujeito socialmente constituído de sua singularidade.

Corroborando com o tema da produção de sentido e o texto como lugar de interação, Koch (2003), em seu estudo intitulado “*Desvendando os segredos do texto*”, nos concede a seguinte contribuição:

[...] espera-se sempre um texto para o qual possa produzir sentidos e procura-se, a partir da forma como ele se encontra linguisticamente organizado, construir uma representação coerente, ativando, para tanto, os conhecimentos prévios e/ou tirando as possíveis conclusões para os quais o texto aponta. O processamento textual, quer em termos de produção, quer de compreensão, depende, assim, essencialmente, de uma interação – ainda que latente – entre produtor e interpretador (KOCH, 2003, p..19).

Nesse trajeto, o aluno terá maior assiduidade no manejo das atividades linguísticas que não abandonam a reflexão acerca dos processos interacionais que visam a produção de sentidos. Para Geraldi (2013, p.192) “incluem-se nas atividades de análise linguística as reflexões sobre as estratégias do dizer, o conjunto historicamente constituído de configurações textuais”.

Concomitantemente caminha a consciência metalinguística, em que a linguagem é tomada como objeto sobre o qual se constrói uma sistemática que remete à própria língua, seus recursos textuais e estruturais. O nível de escolaridade de um sujeito, por exemplo, denuncia nele a presença de certos conceitos lexicais e gramaticais que imprime uma atividade metalinguística, evidenciando a formação cultural do sujeito.

Solé (1998, p. 55) observa que “[...] nessa capacidade subjaz a possibilidade de se prestar atenção de forma deliberada e consciente à linguagem (seus sons, palavras, representação gráfica) e de refletir sobre ela”. Destarte “para que as atividades metalinguísticas tenham alguma significância neste processo de reflexão que toma a língua como objeto, é preciso que as atividades epilinguísticas as tenham antecedido” (GERALDI, 2013, p.191).

As atividades epilinguísticas, por sua vez, são aquelas arraigadas em recursos expressivos e podem ser caracterizadas como atividades que

independentemente da consciência do sujeito, ao refletir sobre os recursos que utilizam, suspendem o tratamento do tema, manifestando-se nas negociações de sentido como hesitações, autocorreções, reelaborações, rasuras, etc, as quais são encontradas nas atividades verbais ou estratégias de dizer.

Sobre estas atividades, Geraldi (2013) afirma que as atividades epilinguísticas se encontram agregadas a toda forma de reflexão em torno das diferentes formas de comunicação utilizadas como recursos expressivos que se consolidam no funcionamento da língua. Portanto, pouco se distingue entre atividades epilinguísticas e atividades metalinguísticas.

Estes conceitos garantem ao aluno um caminho para apropriação da leitura como prática interativa e dialógica da aprendizagem. O diálogo com o texto e com o autor o coloca como co-produtor de sentidos, instigando-o a compreender as entrelinhas, questionar, dar opiniões próprias, etc; numa frequente reação de contrapalavra ou atitude responsiva.

Na fronteira do diálogo, a atitude responsiva se faz presente em todo e em qualquer enunciado de sujeitos que interagem socialmente. Corresponde a uma ação reflexiva da linguagem representada por uma situação que a origina e se enquadra também na prática escolar de leitura enquanto lugar de interação.

A aprendizagem da linguagem é já um ato de reflexão sobre a linguagem: as ações linguísticas que praticamos nas interações em que nos envolvemos demandam esta reflexão, pois compreender a fala do outro e fazer-se compreender pelo outro tem a forma do diálogo: quando compreendemos o outro, fazemos corresponder à sua palavra uma série de palavras nossas; quando nos fazemos compreender pelos outros, sabemos que às nossas palavras eles fazem corresponder uma série de palavras suas (BAKHTIN, 1977, *apud* GERALDI, 2013, p. 17).

As estratégias de leitura deflagradas no tópico a seguir, enquanto sinalizadoras de um caminho possível ao desenvolvimento da formação leitora, convergem nas interações evocadas pelos enunciados, cujas emissões não se repetem e exigem compreensibilidade entre os interlocutores para chegar ao sentido que se espera. Como afirma Geraldi (2013), as estratégias de leitura compõem os fios que vão tecendo um elo delimitado na cadeia de comunicação pela alternância do discurso entre os interlocutores em seus enunciados.



## 1.2 Estratégias de Leitura

Os mecanismos que criamos e/ou adequamos a fim de realizar algumas tarefas cotidianas, podem ser tomados como exemplo para traçarmos um caminho que valorize a presença do texto como objeto constitutivo da linguagem e esta como lugar de interação entre o leitor e o texto. À vista disso, despontam as questões: De que mecanismo dispor para que os alunos desenvolvam boas práticas de leitura? Quais práticas funcionam com maior eficácia? Um único método seria eficiente para instituir a compreensão leitora em sala de aula?

Nos estudos de Geraldi (2013) verificamos que a escola concebia a participação do aluno na atividade leitora como condição final para a produção de sentido. Toda relação com o texto, dado seu contexto de produção, era compreendida como um sentido adequado para sua compreensão integral. Assim o texto era entendido como “*conteúdo de ensino*” em que a leitura prevista e o sentido que o leitor atribuía ao texto eram as únicas formas de interpretação textual na construção do sentido.

O autor defende o texto como “uma das *condições necessárias e fundamentais* à produção de sentidos na leitura” (Geraldi, 2013, p.11). As diferentes formas de refletir as leituras mobilizam estratégias de produção de sentido que equilibram a participação do leitor e do texto em função da linguagem e seu funcionamento a partir da trilha interpretativa que o texto consente.

É na conjuntura das relações interlocutivas encadeadas no contexto da sala de aula que se mobilizam as estratégias de leitura, aspirando à produção de sentido engendrada no texto a favor do desenvolvimento da prática de leitura. Esta, por sua vez, se define pelos mecanismos ou recursos que apoiam a existência de seus sentidos construídos por meio da ação comunicativa dos sujeitos, sejam eles, produtor ou leitor/interpretador da leitura.

De acordo com Koch (2003, p.19):

Produtor e interpretador do texto são, portanto, “estrategistas”, na medida em que, ao jogarem o “jogo da linguagem”, mobilizam uma série de estratégias – de ordem sociocognitiva, interacional e textual – com vistas à produção de sentido.

Deste modo, as estratégias de leitura se estabilizam dentre os mecanismos da linguagem textual, sendo entendidas como procedimentos, regras, técnicas e habilidades dirigidas a uma ação ordenada e se encontram presentes nas atividades de desenvolvimento da compreensão leitora. De acordo com Solé (1998, p. 69), “sua aplicação permite selecionar, avaliar, persistir ou abandonar determinadas ações para conseguir a meta a que nos propomos”.

Embasados nos estudos da autora, compreendemos que as estratégias de leitura provocam a consciência do professor de Língua Portuguesa, ao passo que, enquanto método de ensino, elas podem parecer complexas, mas ao mesmo tempo, auxiliam o aluno na compreensão leitora, propiciando estímulos que o instigue a refletir, indagar e posicionar-se diante das ações e elementos que compõem o texto.

O mais importante ao se fazer uso das estratégias é estar ciente de que ler na escola é um processo interativo e dialógico entre professor e aluno e começa antes mesmo de adentrar ao texto em razão da flexibilidade de uso que permeiam todas as suas etapas: antes, durante e depois da leitura.

Ensinar estratégias, em suma, significa trabalhar com erros e acertos, instigando à discussão dos objetivos, apontando o caminho a seguir, delimitando desafios e permitindo a participação dos envolvidos, valorizando as descobertas e o contexto de aprendizagem, auxiliando-os a ativar seus conhecimentos prévios e verificação de hipóteses, etc.

Solé (1998) destaca as estratégias de leitura que considera como mais eficazes:

As que permitem que nos dotemos de objetivos de leitura e atualizemos os conhecimentos prévios relevantes (prévias à leitura/durante ela) [...]. As que permitem estabelecer inferências de diferente tipo, rever e comprovar a própria compreensão enquanto se lê e tomar decisões adequadas ante erros ou falhas na compreensão (durante a leitura) [...]. As dirigidas a recapitular o conteúdo, a resumi-lo e a ampliar o conhecimento que se obteve mediante a leitura (durante a leitura/depois dela) [...] (SOLÉ, 1998, p. 74 - 75).

Nesse sentido, antes da leitura, as estratégias atuam como um fomento de curiosidade acerca do tema e conteúdo a ser abordado, além de acionar o senso de motivação do leitor e seu conhecimento prévio, podendo este antecipar deduções, surpresas ou pistas induzidas pelo desconhecido.

Desconhecido que muitas vezes estará presente numa simples palavra que possa compor o título do texto, numa imagem que intertextualize o tema, ou ainda em um questionamento mais específico sobre o texto, no entanto, o professor mediador da leitura deve definir e propor situações motivadoras.

Para Solé (1998, p. 91), “as situações de leitura mais motivadoras também são as mais reais.” E acrescenta que “motivar as crianças, oferecer-lhes objetivos de leitura, atualizar seu conhecimento prévio, ajudá-las a formular previsões, incentivar suas perguntas” (SOLE, 1998, p.113), são estratégias eficazes antes da leitura que além de se relacionarem, podem também estar presentes nas demais etapas de leitura, pois uma leva a outra.

Durante a leitura, as estratégias se consolidam na compreensão do que foi lido, pois envolve a capacidade de reproduzir de forma sucinta o significado geral do texto. Os propósitos destas estratégias devem ser ensinados e dependerão das previsões formuladas antes da leitura do texto. Para que elas sejam eficazes, os alunos são incentivados a observar como o professor cria expectativas de leitura, quais perguntas formula sobre o texto ou quais elementos que ele se refere em sua fala consistem ou não do texto e o permite concluir objetivos que o guiam, além de ver a estratégia em ação.

Segundo Solé (1998), neste processo, é possível que o leitor realize previsões dos acontecimentos, faça um resumo do que foi lido para o grupo e solicite sua concordância. Na sequência, pede explicações ou esclarecimentos sobre determinadas dúvidas do texto, depois formula uma ou algumas perguntas aos demais envolvidos na atividade, cuja resposta torna a leitura necessária, então estabelece suas previsões sobre o que ainda não foi lido.

Nesta ocasião, a leitura compartilhada se torna uma ferramenta de apoio, considerada por Solé (1998), a melhor das estratégias de leitura, dada as possibilidades de aproximação do diálogo entre professor e aluno, provocada pela concepção de interação leitora.

A ideia que preside as tarefas de leitura compartilhada é, na verdade muito simples: nelas, o professor e os alunos assumem – às vezes um, às vezes os outros – a responsabilidade de organizar a tarefa de leitura e de envolver os outros na mesma (SOLE, 1998, p. 118).

Para a avaliação que o professor fará da formação do aluno durante o processo de leitura é necessário que a leitura ativa seja ensinada adequadamente ao

nível de maturidade do aprendiz, e que, enquanto leitor, saiba o quê e porque lê. Habitado a atividade de ler significativamente, o aluno progressivamente assume responsabilidade diante do texto, pois se envolve de forma pró ativa no controle de sua compreensão.

Desta premissa, a autora fundamenta que:

Só o professor pode avaliar o que pode ou não pedir aos seus alunos, assim como o tipo de ajuda de que estes vão precisar. Para isso, é imprescindível que planeje adequadamente a tarefa de leitura e que tenha a oportunidade de observar os alunos, como meios de oferecer os desafios e apoios que vão permitir que continue avançando. Também é fundamental que as tarefas de leitura compartilhada, cujo objetivo é ensinar as crianças a compreender e a controlar sua compreensão, se encontrem presentes na leitura desde os seus níveis iniciais, e que os alunos se acostumem a resumir, a fazer perguntas, a resolver problemas de compreensão a partir do momento em que começam a ler algumas frases, e até mesmo antes, quando assistem à leitura que os outros fazem para eles. Desta forma aprenderão a assumir um papel ativo na leitura e na aprendizagem (SOLÉ, 1998, p.120).

Nessa lógica, professor e aluno se apropriam das estratégias básicas de formular previsões sobre o texto, perguntar sobre o que foi lido, esclarecer dúvidas e resumir ideias pertinentes ao texto, garantindo a leitura significativa a partir do diálogo, inevitável nesta concepção leitora, e dos processos de reflexão que realizam juntos, tal como se realiza a proposta nesta etapa durante a leitura.

Geraldi (2013) explica que ser professor já não comporta mais um ser regente, mas o interlocutor das atividades que se concretizam na sala de aula. “Cada um sendo um *outro*, portanto uma possível medida, o confronto dos pontos de vista faz da sala de aula um lugar de produção de sentidos” (GERALDI, 2013, p.112).

A etapa após a leitura consiste basicamente em estratégias de examinar o que se consolidou no percurso da leitura e nas etapas anteriores: antes e durante a leitura. Ser capaz de identificar o tema principal e os principais objetivos do texto lido demonstram que as etapas anteriores foram apreendidas e que a partir daqui o aluno começa a compreender o seu papel como leitor ativo e responsável pela compreensão do texto.

A ideia geral desta etapa da leitura é discutir se o processo foi consistente e motivador ao aprendizado do aluno. Recuperar alguns pontos da leitura, como recordar os objetivos, ressaltar o tema, refutar ideias e explorar novas hipóteses acerca do tema principal são tarefas da mediação do professor.

A flexibilidade presente na aprendizagem a partir das estratégias de leitura propostas por Solé (1998) reforça as palavras de Peres (2002), quando a autora nos afirma que as estratégias de leitura:

[...] se desenvolvem e se modificam no decorrer da leitura, pois, nesse tempo, o leitor seleciona o que lhe é relevante, dispensa o que julga desnecessário, faz inferências, complementando as informações não explícitas do texto. Além disso, partindo de suas experiências, os leitores são capazes de prever o texto, em aspectos como o final de uma história, a estrutura de uma frase, o final de uma palavra; dessa forma, eles vão construindo o significado durante a leitura (PERES, 2002, p. 11).

Conforme afirma Solé (1998), as estratégias de leitura não são modelos para serem fixados em uma atividade de leitura, também não devem ser vistas como regras impostas aos aprendizes. Elas devem funcionar como motivação que auxiliará o aprendiz a inferir informações, levantar hipóteses, revisar conteúdos e controlar o que compreendeu para tomada de decisões necessárias que sustentem os objetivos da leitura.

Recorrer ao texto significa estar ciente que esta não é uma ação involuntária e desinteressada, mas que há um objetivo antecipado. Para Solé (1998), existem tantos objetivos quanto leitores, os quais buscam o texto para obter uma informação precisa, seguir instruções, para aprender, para ensinar, para revisar um escrito próprio, comunicar um texto a um auditório, ler por prazer, etc. Assim, as estratégias de leitura também se colocam nos motivos pelos quais o leitor busca determinado texto.

Complementando o estudo de Solé (1998), verifica-se em Geraldi (2013, p.171-174) quatro motivos que podem levar o leitor ao texto:

1º - *A leitura-busca-de-informações*, na qual o leitor busca respostas para suas próprias questões ou para defender uma tese ou ponto de vista. Uma leitura caracterizada pelo *querer saber mais*.

2º - *A leitura-estudo-do-texto*, quando o leitor recorre ao texto com o intuito de absorver dele tudo o que ele pode lhe fornecer, numa atitude produtiva, já que a palavra do autor sozinha não produz sentido.

3º - *A leitura-pretexo*, em que o texto não é usado nem para buscar respostas, nem para apreciá-lo, mas para produzir outros textos.

4º - A *leitura-fruição*, na qual a leitura é gratuita e seu objetivo não é buscar respostas no texto, nem analisá-lo, mas ir ao texto por imotivado desejo de diálogo e constituição pessoal.

Tais motivos demonstram que as estratégias de leitura facilitam também o desenvolvimento cognitivo e metacognitivo do aprendiz, à medida que subsidiam as intenções leitoras. Fazendo seu uso, os alunos podem confirmar previsões, refutar ideias, contrapor interpretações e sobretudo aprender a ler a partir do contato com o texto de forma que esta atividade o auxilie no controle da compreensão e interpretação de diferentes tipos de textos.

Ao aprender a se responsabilizar e controlar suas ações leitoras, delimitando seus motivos e objetivos para buscar determinado texto, o aluno estará caminhando para a aprendizagem significativa, ainda que este motivo seja a leitura por prazer da qual não há prerrogativa para a avaliação escolar, porém altamente positiva quando envolve a compreensão textual.

Conforme Solé (1998, p. 46) “Quando a leitura envolve a compreensão, ler torna-se um instrumento útil para aprender significativamente”, pois ela contribui para aproximar o leitor de variadas culturas, oferece a ele a capacidade de argumentação, amplia suas perspectivas e contribui essencialmente para a cultura pessoal do leitor. Ainda segundo a autora, inúmeras situações instigam o leitor a seguir uma finalidade de aprender através da leitura. Embora esta ação exija um leitor ativo, estamos sempre aprendendo algo com a prática leitora e “não devemos perder de vista que, quando lemos para aprender, colocamos em funcionamento uma série de estratégias cuja função é assegurar este objetivo” (SOLÉ, 1998, p. 46).

Através do ensino de leitura, o aluno é estimulado a aprender a aprender significativamente e de forma compreensiva em uma gama de situações reais. Nesta prática atingirá a autonomia leitora, potencializando sua integridade pessoal como um caminho para desenvolver perspectivas de uma formação de cidadania ativa.

Veremos no tópico seguinte como esta formação para a cidadania poderá ser iniciada no âmbito escolar, estabelecendo um paralelo com algumas competências previstas no Currículo Oficial do estado de São Paulo e a proposta de ensino de Solé (1998).

### 1.3 A leitura como competência para a formação da cidadania

O ensino de Língua Portuguesa destaca a importância do ensino da leitura na escola, preconizando suas ações no conceito de ensino por competência, concebendo a escola como espaço de cultura e aprendizagem. Uma constante que propulsiona o aluno para a inclusão no mundo do trabalho e o direciona ao comprometimento social, consolidando sua formação pessoal e cognitiva.

A Lei nº 9.394 de 20/12/1996, de Diretrizes e Bases da Educação nacional (LDB), prevê em seu Título II:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996, s/p).

Cumprir ressaltar o aluno enquanto ser social. Assim, a escola não deve ser a única responsável por sua formação sociocognitiva, embora a ela venha sendo imposta esta demanda, contrariando os preceitos legais, também fundamentados na Constituição Federal de 1988, reiterado na Constituição Estadual Paulista de 1989.

Um exemplo desta afirmação se encontra na Constituição Federal de 1988, em seu capítulo III, Seção I.

Art. 205. À educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, s/p).

Assim, evidencia-se os direitos garantidos aos aprendizes, no entanto requer conceitualização e cumprimento por todos os responsáveis. O Estado, em boa parte do país, não consolida suas políticas integrais, negligenciando a qualidade do ensino oferecida nas escolas públicas, claramente refletida pela baixa aprendizagem em sala de aula. O resgate do apoio familiar e comunitário para a melhoria da qualidade do ensino e desenvolvimento escolar se faz urgente para que se aproxime da formação social dos alunos à complexidade destas leis, efetivando-as com posicionamento crítico de uma sociedade colaborativa e preparação de indivíduos em cidadãos. Mais uma evidência deste processo se consolida na Constituição estadual paulista de 1989.

**Artigo 237** - A educação, ministrada com base nos princípios estabelecidos no artigo 205 e seguintes da Constituição Federal e inspirada nos princípios de liberdade e solidariedade humana, tem por fim: **I** - a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade; **II** - o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais da pessoa humana; **III** - o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional; **IV** - o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum; **V** - o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos conhecimentos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio, preservando-o (BRASIL, 1989, s/p).

A partir destes fundamentos, compreende-se que o princípio da autonomia e liberdade se confirmam nas diretrizes oficiais da escola articulando a construção coletiva da aprendizagem presente na temática. Contudo, a escola se encarrega, na prática, da maior parte da responsabilidade neste processo, dada a ausência dos corresponsáveis. Estes princípios depreendem bases fundamentais para desenvolver a competência leitora na escola, ampliando a possibilidade de compreensão de mundo que compõe as esferas sociais, culturais e cognitivas das quais discorrem os documentos oficiais do currículo do estado de São Paulo<sup>2</sup>.

O Currículo Oficial do Estado de São Paulo corresponde a uma série de documentos organizados pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP) em 2008 e produzido pelo Programa São Paulo Faz Escola, cujo objetivo foi compor um currículo básico, norteado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para todas as escolas da rede estadual, nos níveis de Ensino Fundamental (ciclo II) e Ensino Médio (EM), com o propósito de apoiar o trabalho realizado nas escolas e contribuir para a melhoria da aprendizagem dos alunos.

O primeiro conjunto de documentos consiste em apresentar os princípios norteadores da estrutura do currículo e dos conteúdos para desenvolver habilidades e competências a cada bimestre do ano letivo distribuído por área de conhecimento, a saber: Linguagens, códigos e suas tecnologias, Ciências humanas e Ciências da natureza e suas tecnologias.

O segundo conjunto de documentos compõe os cadernos do professor e cadernos do aluno, os quais são organizados por bimestres, séries e disciplinas. Na primeira edição foi distribuído um caderno para cada bimestre e, a partir de 2012, em sua primeira reformulação, o número foi reduzido para um caderno por semestre. Os

---

<sup>2</sup>- Documentos Oficiais do Estado de São Paulo: 1- Currículo do Estado São Paulo, 2- Cadernos do Aluno, Professor e Gestor, 3- Matrizes de Referência para a avaliação SARESP, 4- Matriz de Avaliação Processual (MAP) para a Avaliação de Aprendizagem em Processo (AAP).



conteúdos são elencados em temas dirigidos pelas chamadas “situações de aprendizagem”. Cada uma delas orienta o professor acerca de quais critérios, competências e habilidades devem ser desenvolvidas a partir dos conteúdos específicos abordados. Apreendem, ainda, o número de aulas destinadas ao cumprimento destes conteúdos, acompanhadas de orientações para a gestão da aprendizagem em sala de aula e propostas de avaliação e recuperação, bem como sugestões de recursos, métodos e estratégias disponíveis ao trabalho do professor ao planejar as tarefas extraclasse e projetos coletivos e interdisciplinares.

O terceiro conjunto de documentos, intitulado Caderno do Gestor, contempla orientações para a gestão do currículo na escola com a finalidade de apoiar o gestor na liderança e capacidade de estimular e orientar a implementação do Currículo na escola. Este caderno se dirige aos diretores das escolas, aos professores coordenadores das escolas e das oficinas pedagógicas e supervisores de ensino.

Ainda, com base no Currículo Oficial, foram definidas as matrizes de referências para o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do estado de São Paulo (SARESP), cuja avaliação anual, aplicada nas séries iniciais e finais do Ensino Fundamental e no terceiro ano do Ensino Médio, consiste em construir, a partir de seus resultados, indicadores que viabilizem o monitoramento da qualidade da aprendizagem e a eficácia dos componentes curriculares.

A partir de 2015, com o intuito de assegurar a melhoria da qualidade do ensino previsto no Currículo Oficial, definindo como prioridade o desenvolvimento de competências e habilidades, a Secretaria de Estado da Educação (SEE) publicou as diretrizes da política educacional de São Paulo para o quadriênio 2015-2018. Desta forma elencou um novo documento orientador intitulado Matriz de Avaliação Processual (MAP) direcionada para os conteúdos, competências e habilidades que devem ser desenvolvidas ao longo do percurso escolar com a finalidade de implementar um novo instrumento de avaliação: Avaliação de Aprendizagem em Processo (AAP).

A AAP consiste em avaliações bimestrais para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática por meio de prova objetiva, elaborada e distribuída a toda rede estadual de ensino, cuja finalidade é subsidiar o trabalho de professores e gestores na identificação do que os alunos estão ou não aprendendo com a implementação do currículo. As respostas dos alunos são lançadas no Sistema de Acompanhamento dos Resultados da Avaliação (SARA), resultando em relatórios que

definem se houve ou não a compreensão da habilidade que deveria ser desenvolvida pelo aluno em cada questão, conforme definido pela proposta Curricular apoiada à MAP.

Por fim, cumpre ressaltar que após uma década de processos em construção para implementação do citado currículo, encontra-se em construção o denominado “Novo Currículo Paulista” com proposta de aprovação e início de sua implementação em toda a rede estadual de ensino a partir do início letivo de 2019, visando abranger inicialmente a Educação infantil e Ensino Fundamental. A proposta deste novo currículo pretende desdobrar as competências e habilidades já utilizadas, acrescentando as necessidades previstas na também inovadora Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Neste acervo, o atual Currículo do estado de São Paulo, ensino fundamental, ciclo II e ensino médio (2012, p. 14), considerado para alunos entre 11 e 18 anos, prevê que o ensino estruturado pelo desenvolvimento de competências e habilidades pode caracterizar o leitor pelo seu modo de ser, pelo modo de agir e também de interagir, esclarecendo que:

Valorizar o desenvolvimento de competência nessa fase da vida implica ponderar, além de aspectos curriculares e docentes, os recursos cognitivos, afetivos e sociais dos alunos. Implica, pois, analisar como o professor mobiliza conteúdos, metodologias e saberes próprios de sua disciplina ou área de conhecimento, visando a desenvolver competências em adolescentes, bem como a instigar desdobramentos para a vida adulta.

Nesse sentido, a valorização do desenvolvimento de competências tem na escola a principal referência de práticas de leitura que se tornam realmente significativas ao aprendiz, pois envolve os saberes do professor e do aluno, evidenciando uma ação interativa direcionada para a compreensão dos objetivos que integram a atividade de leitura.

Em outras palavras, o leitor conhece os objetivos da leitura, se situa perante estes objetivos, acionando seu conhecimento de mundo por meio de inferências que o texto lhe permite acrescentar no percurso da leitura, além de refletir sobre os acontecimentos do texto e controlar as ações que o levam a interpretação geral deste.

Para Solé (1998, p. 46): “Quando a leitura envolve a compreensão, ler torna-se um instrumento útil para aprender significativamente”. Nas palavras de Menegassi (1995, p. 87 - 88), esta ação se encontra no nível inferencial em que seu uso “permite ao leitor uma expansão nos seus esquemas cognitivos, pois ampliará sua capacidade

de buscar novas informações a partir do que não está implícito”.

Deve-se também considerar que neste percurso as práticas assertivas planejadas para o ensino de leitura na escola permitem ao aprendiz o envolvimento gradual em diferentes ações da cultura escolar, constituindo-o como responsável pelo seu autodesenvolvimento, a partir da ação formativa que a compreensão leitora desenvolve.

Nesse sentido, Solé (1998) afirma que:

Para que uma pessoa possa se envolver em uma atividade de leitura, é necessário que sinta que é capaz de ler, de compreender o texto que tem em mãos, tanto de forma autônoma como contando com a ajuda de outros mais experientes que atuam como suporte e recurso. De outro modo, o que poderia ser um desafio interessante – elaborar uma interpretação adequada – pode se transformar em um sério ônus e provocar o desânimo, o abandono, a desmotivação (SOLÉ, 1998, p. 42).

Constitui-se, portanto, dever da escola desenvolver a competência leitora, construir a aprendizagem significativa no âmbito escolar, garantindo a formação pessoal do aprendiz a partir do processo de aprimoramento de suas capacidades cognitivas, fundada na construção da aprendizagem.

De fato, a motivação será fundamental para esta conquista, já que nem sempre é garantido ao professor arraigar os interesses de todos numa sala de aula, porém, o importante é o professor ter o desafio diário de recomeçar e não desviar seus objetivos, de modo a adaptá-los aos interesses dos alunos.

Como assevera Solé (1998, p. 43):

[...] não devemos esquecer que o interesse também se cria, se suscita e se educa e que em diversas ocasiões ele depende do entusiasmo e da apresentação que o professor faz de uma determinada leitura e das possibilidades que seja capaz de explorar.

Neste cenário, o envolvimento do aprendiz na construção de sua formação leitora dependerá de importantes suportes de motivação a serem explorados pelo professor, um espaço de acolhimento em que se sinta à vontade para discutir, debater e trocar experiência, confiança e ajuda necessária no encontro com textos que lhe façam sentido.

Uma vez que o aluno se reconhece como alguém em formação, espera-se que suas ações impactem de forma positiva ao cotidiano escolar e comunitário. Ele compreende a escola como espaço de convivência, fortalece a relação de seu círculo

de amizade e amadurece dia a dia a cultura de cidadania ativa. Da equidade de suas atitudes, a escola segue para uma contínua prosperidade e visibilidade no cenário da educação brasileira, tendo em vista que todo o esforço para esta formação necessita primeiramente do reconhecimento do protagonista desta ação: o próprio aprendiz.

A leitura escolar, como já explicitamos, compõe o processo de transformação do aprendiz em todas as etapas de sua formação escolar, sendo fundamental ser iniciada desde a alfabetização, fase em que as dificuldades naturais da criança com a aprendizagem podem ser agravadas, dependendo da qualidade do material didático que se utiliza, bem como, do apoio dispensado ao seu progresso nos estudos e da abordagem profissional para mediar este avanço.

Os primeiros contatos com a leitura, para a grande maioria, ocorrem antes da iniciação escolar, porém os primeiros passos no desenvolvimento leitor, no espaço escolar, podem ser desmotivadores, difíceis e sem sentido, para alguns, pois lhe parecerão longas cópias e mero reconhecimento de letras e sílabas em meio a um amontoado de palavras.

Dessa experiência, Kleiman (2012, p. 23) pontua:

Após esse primeiro e desapontador contato com a palavra escrita, a desilusão continua, e o fracasso se instala como uma constante na relação com o livro. Muitas das práticas do professor nesse período após a alfabetização sedimentam as imagens negativas sobre o livro e a leitura desse aluno, que logo passa a ser mais um não leitor em formação.

Vê-se razoabilidade nas palavras da autora, que acrescenta ainda que esta prática advém “basicamente de concepções erradas sobre a natureza do texto e da leitura, e, portanto, da linguagem” (KLEIMAN, 2012, p. 23). Uma afirmação que permite entender ser esta uma das razões que sujeitam muitos estudantes a passar anos nos bancos escolares como coadjuvantes das ações pedagógicas, dada a incompreensibilidade do aluno perante as experiências leitoras, desde o primeiro contato com o livro na escola. Os traumas vivenciados nas séries iniciais quando foram vitimados pela pouca orientação, ocasiona, para muitos, o abandono escolar a partir da adolescência.

A exemplo disso, as turmas de EJA (Educação de Jovens e Adultos)<sup>3</sup>, cujos

---

<sup>3</sup> EJA: caracteriza-se como uma proposta pedagógica governamental flexível que considera as diferenças individuais e os conhecimentos informais dos alunos, adquiridos a partir das vivências diárias e conteúdos que dialogam com o mundo do trabalho.

números aumentam a cada ano, comprovam a interrupção do processo de aprendizagem regular, especialmente pela evasão escolar no ensino médio. Adultos em busca de resgatar oportunidades de inclusão ou permanência no mundo do trabalho veem nessa modalidade de ensino uma motivação para a formação cidadã.

Voltando ao contexto de educação no ensino fundamental, o Currículo do Estado de São Paulo (2012, p.11) afirma que:

O desenvolvimento pessoal é um processo de aprimoramento das capacidades de agir, pensar e atuar no mundo, bem como de atribuir significados e ser percebido e significado pelo outros, aprender a diversidade, situar-se e pertencer. A educação tem de estar a serviço desse desenvolvimento, que coincide com a construção da identidade, da autonomia e da liberdade.

Coadunando com o processo de desenvolvimento pessoal do aluno, a nova BNCC (Base Nacional Comum Curricular) prevê dentre dez competências gerais, que as habilidades cognitivas e socioemocionais ampliem as formas de autovalorização através da troca de experiências em lugar de aulas meramente expositivas. As competências de autoconhecimento e autocuidado, empatia e cooperação e responsabilidade e cidadania, desenvolvidas em conjunto nas disciplinas da área de linguagem, serão permanentes na construção pessoal da criança e do adolescente.

Em edição especial sobre o tema, a Revista Nova Escola (2018) pontua que estas competências visam ao aluno, respectivamente:

- Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas. (p. 47)
- Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (p. 52)
- Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (p. 57)

Trata-se de um conjunto de expectativas que não desabonam o aluno do desejo de sobressair-se, de renovar e inovar sua visão do que a escola tem a lhe oferecer, tornando-a um espaço privilegiado para o desenvolvimento do pensamento crítico e autônomo, tão necessário ao exercício da cidadania. Isso significa que de acordo com as competências apresentadas acima, há uma nova proposta de ensino aprendizagem que visa o deslocamento de uma formação individual em direção a um

trabalho de reconhecimento e formação coletiva.

Nesse contexto, a leitura centraliza o processo de formação do cidadão capaz de atuar em seu meio social, pois envolve os mais variados níveis de compreensão a partir de atividades que demonstram situações significativas e reais para o aprendiz. Abrange o cuidado com a seleção das atividades, o cuidado profissional com os objetivos que se pretende e que resulte na compreensão destes objetivos.

O acompanhamento contínuo do desenvolvimento leitor favorece o olhar para o ensino guiado pela concepção interativa de leitura, pois a troca de experiência professor/aluno e aluno/aluno, conforme prevê a BNCC, se torna essencial na aplicação de atividades de leitura. Esta ação, que deveria ser natural nas salas de aula, vista como atividade dialógica, contribui para o fortalecimento das relações interpessoais, além de influenciar as escolhas do aluno em seu meio de convivência.

Este percurso corrobora com as palavras de Geraldi (2013) no entendimento de que estas ações não se consolidam sem o reconhecimento da linguagem como processo interlocutivo inserido no processo educacional, pois ela evidencia a singularidade do sujeito e sua contínua formação em qualquer situação de seu tempo.

Neste sentido, o autor afirma que:

Face ao reconhecimento, tácito ou explícito, de que a questão da linguagem é fundamental no desenvolvimento de todo e qualquer homem; de que ela é condição *sine qua non* na apreensão de conceitos que permitem aos sujeitos compreender o mundo e nele agir; de que ela é ainda a mais usual forma de encontros, desencontros e confrontos de posições, porque é por ela que estas posições se tornam públicas, é crucial dar à linguagem o relevo que de fato tem (GERALDI, 2013, p. 4-5).

Segundo o autor, a interação verbal do sujeito como forma de produção da linguagem e do próprio sujeito admitem que a língua não é um produto pronto e acabado, pois o sujeito se faz por ela, se apropria em circunstâncias de interação, mas também a (re)constrói neste mesmo processo.

Logo, a linguagem é um trabalho social, histórico e ideológico, na qual se constituem os sujeitos que interagem uns com os outros. Ademais, estas interações só são possíveis dentro de um contexto social e histórico que parte de um acontecimento singular e sofrem interferências dentro de seus limites, considerando a formação social e cultural destes mesmos sujeitos.

Deste pressuposto, Geraldi (2013) novamente assegura:

Ao aprender a língua, aprende-se ao mesmo tempo outras coisas através dela: constrói-se uma imagem da realidade exterior e da própria realidade interior. Este é um processo social, [...] pois é no sistema de referência que as expressões se tornam significativas. Ignorá-las no ensino, ou deixar de ampliá-las no ensino, é reduzir não só ensino a um formalismo inócuo. É também reduzir a linguagem, destruindo sua característica fundamental: ser simbólica. (GERALDI, 2013, p. 129)

Nesse sentido, reafirma-se a relevância desta pesquisa pautada nas concepções interativas de leitura, subsidiadas pelas atividades de ensino de leitura a partir das estratégias, de forma que estas funcionem como apoio ao aprendiz no caminho de sua constituição como sujeito ativo e participativo, seja nas ações escolares ou de sua atividade social que se funde no conceito de cidadania.

Assim, como meio para se efetivar as ações da prática de leitura a que propõe este trabalho, estão elencados, no próximo capítulo, os passos metodológicos desenvolvidos nesta pesquisa, as escolhas feitas em relação ao tipo de enfoque investigativo, os critérios de seleção da pesquisa e dos sujeitos participantes, os instrumentos de coletas de dados e procedimentos que foram adotados para a análise.

## 2 METODOLOGIA

Neste segundo capítulo, sob o olhar de Neves (1996), Celani (1995), Franco (2005), Telles (2002) e Thiollent (2011), é apresentado um panorama sobre a abordagem metodológica utilizada, do conceito proposto à pesquisa e dos participantes.

### 2.1 A pesquisa

Inserida na Linguística Aplicada, esta pesquisa busca fomentar atividades de leitura como situações reais de uso da língua, trazendo gêneros de circulação social para a escola. Assim, a investigação se coloca no paradigma pós-positivista de pesquisa científica, abrangendo os diversos aspectos que correspondem à exploração construtiva da compreensão leitora e de consciência de uma prática escolar a caminho da transformação cognitiva e social do aluno aliada aos seguintes princípios metodológicos.

1º) A pesquisa se alicerça em uma bibliografia utilizada que discute conceitos como: concepções de leitura, estratégias de leitura, análise da interpretação e compreensão linguístico textual.

2º) A pesquisa-ação pressupõe que o pesquisador tenha conhecimentos das atividades desenvolvidas na aplicação da proposta e dos sujeitos da pesquisa para que ocorra interação no processo de investigação e que o levantamento dos dados tenha o mínimo de reflexividade.

3º) A elaboração do guia de leitura busca contribuir com o aprofundamento do conhecimento dos hábitos, gostos e experiências de leitura dos estudantes, os quais serão motivados a ler, discutir e aplicar suas concepções críticas e cognitivas sobre a construção do texto, relacionando suas experiências pessoais e memórias afetivas com aquelas vivenciadas pelos personagens do texto utilizado.

4º) A análise e coleta de dados confirmam os passos anteriores após o estudo teórico colocado em prática com a aplicação do guia de leitura consolidado nas três etapas das estratégias de leitura: antes, durante e após a leitura.

Todos esses princípios na execução deste trabalho visam a demonstrar a eficácia de atividades com objetivos traçados, cujo interesse se encontra na motivação e envolvimento dos alunos em suas práticas de leitura na escola, principalmente



buscando uma ação transformadora de sua compreensão global do texto.

Sobre a ação transformadora a partir da pesquisa, Thiollent (2011) afirma que:

Um dos principais objetivos dessas propostas consiste em dar aos pesquisadores e grupos de participantes os meios de se tornarem capazes de responder com maior eficiência aos problemas da situação em que vivem em particular sob a forma de diretrizes de ação transformadora (THIOLLENT, 2011, p. 14).

Desta forma, cabe acrescentar que esta pesquisa apresenta pressupostos da pesquisa-ação, com base epistemológica interpretativista, em que “tanto pesquisador, quanto professor, em parceria, trabalham engajados na produção de sentidos sobre a prática pedagógica” (TELLES, 2002, p. 98).

Nas palavras de Franco (2005), a transformação incitada pela pesquisa-ação pode assumir três caminhos pertinentes em um trabalho de cunho científico:

a) quando a busca de transformação é solicitada pelo grupo de referência à equipe de pesquisadores, a pesquisa tem sido conceituada como pesquisa-ação colaborativa, em que a função do pesquisador será a de fazer parte e cientificizar um processo de mudança anteriormente desencadeado pelos sujeitos do grupo;

b) se essa transformação o é percebida como necessária a partir dos trabalhos iniciais do pesquisador com o grupo, decorrente de um processo que valoriza a construção cognitivada experiência, sustentada por reflexão crítica coletiva, com vistas à emancipação dos sujeitos e das condições que o coletivo considera opressivas, essa pesquisa vai assumindo o caráter de criticidade e, então, tem se utilizado a conceituação de pesquisa-ação crítica;

c) se, ao contrário, a transformação é previamente planejada, sem a participação dos sujeitos, e apenas o pesquisador acompanhará os efeitos e avaliará os resultados de sua aplicação, essa pesquisa perde o qualificativo de pesquisa-ação crítica, podendo ser denominada de pesquisa-ação estratégica (FRANCO, 2005, p. 485 - 486).

Corroborando com as palavras de Franco (2005), o que Thiollent (2011) defende, ao afirmar que a pesquisa-ação se concentra na resolução de um problema, sendo associada a diversos procedimentos que visam a transformação dos participantes, partindo de diversas ações coletivas e planejadas.

Para ele, “a participação dos pesquisadores é explicitada dentro da situação de investigação com os cuidados necessários para que haja reciprocidade por parte das pessoas e grupos implicados nesta situação” (THIOLLENT, 2011, p. 22).

Nessa acepção de pesquisa-ação, entende-se que esta investigação realiza pesquisa-ação crítica, pois, além de partir de uma problemática que envolve a prática de sala de aula, mais especificamente a questão da leitura na escola, vai além de

descrever e analisar o problema, partir também da prática pedagógica na realidade profissional da pesquisadora/professora.

A pesquisa-ação crítica visa à emancipação dos sujeitos. Em outras palavras, ao serem submetidos à investigação, os alunos não servirão apenas para resultados a serem analisados, mas terão sua prática de leitura ressignificada a partir da participação coletiva nas atividades que compõem a intervenção pedagógica.

Conforme Celani (2005, p.106 - 107) apresenta, o que se pretende em uma pesquisa é: “evitar danos e prejuízos para os participantes de pesquisas, para os próprios pesquisadores, para a profissão e para a sociedade em geral”. Por essa razão, neste trabalho as atividades serão desenvolvidas com postura e procedimentos éticos, protegendo os participantes no que diz respeito ao anonimato, sigilo dos dados pessoais, e, de acordo com Celani (2005, p. 110), “na forma de diálogo contínuo e afirmação de consentimento ao longo da pesquisa.”

Para Thiollent (2011, p. 52), “A moralidade de uma pesquisa-ação depende sobretudo da moralidade da ação considerada e dos meios de investigação mobilizados”. Desta forma, ratifica-se a seriedade da investigação, acrescentando que a avaliação dos resultados contará continuamente com a participação dos envolvidos.

No viés qualitativo, a investigação não traz como caminho a ser trilhado a busca de dados estatísticos em forma de resultados. Neste trabalho, a abordagem qualitativa se torna mais apropriada, pois essa abordagem:

Não busca enumerar ou medir eventos e, geralmente, não emprega instrumentos estatísticos para a análise de dados; seu foco de interesse é amplo e parte de uma perspectiva diferenciada da adotada pelos métodos quantitativos. Dela faz parte a obtenção de dados descritivos mediante contato direto e interativo do pesquisador com o objeto de estudo. Nas pesquisas qualitativas, é frequente que o pesquisador procure entender os fenômenos segundo a perspectiva dos participantes da situação estudada e, a partir daí, situe sua interpretação dos fenômenos estudados (NEVES, 1996, p.1).

Desse pressuposto, a busca por resultados auxilia na compreensão de como os participantes recebem e processam a leitura nas atividades propostas no guia de leitura. Já se sabe que estes envolvidos já participam de práticas letradas e possuem certo nível de capacidade e conhecimento acerca do tema da investigação.

Conforme afirma Thiollent (2011, p. 76), “Nas condições peculiares da pesquisa-ação, essa capacidade é aproveitada e enriquecida em função das exigências da ação em torno da qual se desenrola a investigação.” O autor alerta ainda sobre a ocorrência

de aprendizagem mútua que tanto o pesquisador quanto o aprendiz desenvolvem nos eventos de discussões possíveis durante a investigação.

São buscadas, assim, ações que despertam novas aprendizagens e ensinamentos, nas quais o papel do investigador será de facilitador da aprendizagem dos participantes na promoção de negociações que envolvam a colaboração de todos, evitando situações de exclusão de qualquer das partes envolvidas na investigação.

O envolvimento gradativo dos sujeitos da pesquisa nas atividades propostas provoca a transformação natural de sua participação nos eventos das atividades escolares em geral e coloca-os em capacidade de posicionar-se de forma argumentativa ao mesmo tempo em que ganha discernimento da compreensão leitora. No tópico seguinte, revela-se quem foram os sujeitos da pesquisa e como se deu a participação dos mesmos neste trabalho.

## **2.2 A escola e os participantes da pesquisa**

A pesquisa foi aplicada em uma escola pública do estado de São Paulo, situada na cidade de Mirante do Paranapanema, região do Oeste Paulista, conhecida também como Pontal do Paranapanema, por ser situada entre as divisas de estado de Mato Grosso do Sul e Paraná, banhados pelas águas do Rio Paranapanema. A cidade possui, em média, uma população urbana de 18 mil habitantes e duas escolas estaduais localizadas nas regiões extremas do município.

A escola escolhida para aplicar esta pesquisa se encontra na região de entrada principal do município, onde, em sua vizinhança, concentra três conjuntos habitacionais, nos quais, residem grande parte dos alunos matriculados nesta escola. Uma região considerada como periferia da cidade, embora o município seja de porte pequeno.

Criada na década de 70, possui histórico de uma escola com índice médio de aprendizagem e gerações que se encontram na escola, por exemplo, a pesquisadora/professora foi aluna regular desta escola. Hoje, assim como outros alunos de sua geração, são servidores públicos da unidade e atendem filhos ou parentes de seus colegas de escola. Alguns alunos que se matriculam na EJA (Educação de Jovens e Adultos) eram seus próprios colegas de escola, em sua geração, e reconhecem que não foram persistentes para estudar na época adequada.

Atualmente, a população escolar está cotada em uma média de 300 alunos de EF anos finais e EM, comporta uma equipe gestora composta por Diretor, Vice-Diretor e Professor Coordenador. Agrega 8 funcionários agente de organização escolar, 2 funcionários auxiliares de serviços gerais, 3 funcionários de apoio à merenda escolar terceirizados pelo serviço municipal e uma média de 30 professores para atendimento a todas as disciplinas da grade curricular. Possui amplo espaço favoráveis a aprendizagem como 12 salas de aulas, secretaria, banheiros, sala de informática, sala de leitura, sala de professores, sala de gestores, cozinha, refeitório, 2 quadras esportivas, 1 delas coberta, jardim, almoxarifado, zeladoria, espaço para horta e pátio arborizado com bancos e mesas.

A proposta construída nesta pesquisa com a aplicação do guia de leitura foi iniciada em uma turma de 9º ano, denominada RCI (Recuperação de Ciclo Intensiva). Nesta turma, os alunos são em geral adolescentes com algum déficit de aprendizagem que carrega ao longo das séries que frequentou. Alguns alunos possuem idade irregular para a série/ano, dentro da faixa etária de 15 a 17 anos, e outros com históricos de abandono escolar em séries anteriores.

Em razão da instabilidade de frequência e do número limitado de alunos desta turma, não foi possível concluir a pesquisa, tampouco promover interação entre os poucos alunos participantes da pesquisa proposta, tornando-se uma ocorrência negativa para os nossos objetivos. Contudo Geraldini (2013) ameniza essa frustração com relação ao percurso histórico e social destes alunos incutidos no contexto da linguagem como processo interlocutivo voltado ao processo educacional e a contínua constituição do sujeito em sua singularidade.

[...] as interações não se dão fora de um contexto social e histórico mais amplo; na verdade, elas se tornam possíveis enquanto acontecimentos singulares, no interior e nos limites de uma determinada formação social, sofrendo as interferências, os controles e as seleções impostas por esta. Também não são, em relação a estas condições, inocentes [...] (GERALDINI, 2013, p. 6).

Devido ao histórico escolar destes alunos e relatos de experiências de suas vivências familiares e pessoais, é possível deduzir que estes sejam alguns dos fatores que certamente os inibem a avançar na aprendizagem e consecutivamente ter poucas expectativas projetadas para o futuro com foco no processo de formação escolar, o que os levam, em alguns casos, optar pela evasão escolar.

Diante do exposto, foi necessário redirecionar a pesquisa para uma segunda turma na mesma Unidade Escolar, a fim de alcançar o processo de coleta e análise dos dados. Esta nova turma também compreende alunos do 9º ano, porém do ensino regular.

Composta por 25 alunos matriculados, todos em idade adequada para a série/ano, cuja assiduidade foi fator primordial para a conclusão de todas as etapas de aplicação desta proposta. Observa-se que a maioria possui ciência do quão relevante se faz sua participação nas ações escolares visando engajamento com a turma e demonstrando interesse em futura formação acadêmica.

Tais apontamentos não se referem a meras deduções da pesquisadora/professora. Cabe pontuar que, além do contato com os sujeitos da pesquisa, houve a oportunidade de observar alguns trabalhos produzidos por estes alunos em diferentes disciplinas e de ouvir relatos dos demais professores acerca da prática participativa deles em diversas atividades escolares.

Alguns destes professores os acompanham no percurso do Ensino Fundamental desde o 6º ano e este fator se torna positivo, tanto para o fortalecimento do elo entre os alunos e professores quanto para a construção mais sólida de suas histórias no âmbito escolar, pois existem vínculos entre alunos, professores e a aprendizagem.

Geraldi (2013) afirma que a escola possui um sistema de apropriação dos saberes em seu espaço, em que é definido o sujeito “competente”. Este sujeito interfere em seus próprios saberes e os constroem, e a *doutrina*, como certo pertencimento, liga estes sujeitos pela determinação dupla dos discursos que podem entre eles surgir, bem como seus pontos de vista, perspectiva e modos de ver o mundo.

No decorrer das atividades de leitura, foi observada uma aparente preocupação dos alunos em manter a ordem da sala no sentido de ouvir o colega leitor nos momentos de leitura compartilhada. Momentos que permitiram à professora/pesquisadora observar a desenvoltura leitora e entonação dos alunos, aplicada às passagens de vivências dos personagens, narrador e autor presentes na história selecionada.

Nesta postura dos alunos, reconhece-se a presença de um fio condutor para a consciência linguística, percorrendo o caminho de constituição do sujeito a partir da atividade de linguagem iniciada no processo interlocutivo, o qual Geraldi (2013)

nomeia como deslocamento. Para o autor: “o diálogo (exposição do professor ou trabalho entre professor e alunos) normalmente focaliza um certo tema.” (GERALDI, 2013, p. 7), ou seja, há que considerar o que tem para aprender, para ler e ouvir para então ter o que dizer sobre o texto, ratificando o dialogismo inevitável no contexto de interação da aprendizagem leitora.

Com isso, revela-se relevantes apontamentos que justificam os princípios metodológicos desta pesquisa e realçam o contexto em que ela visa ser desenvolvida, como forma de apresentar ao leitor dados importantes desta população escolar, dos participantes da pesquisa, e também dos espaços e condições em que se reúnem. No capítulo seguinte, apresenta-se a proposta de pesquisa em seu constructo pedagógico com o conhecimento do texto abordado nas atividades de leitura pela práxis da AD (Análise Discursiva), o processo de elaboração do guia de leitura e sua apresentação, tal qual aplicado à pesquisa.

### **3 A PROPOSTA DE PESQUISA**

Pautado nos estudos de Orlandi (1996 e 2009) e Geraldi (2013), este capítulo discorre sobre a ambientação do leitor acerca do contexto histórico em que foi produzido o livro “O menino marrom” selecionado nesta pesquisa para a atividade de prática de leitura, realizando uma breve interpretação discursiva da obra. Demonstra-se também os passos de elaboração e aplicação do guia de leitura que persegue os propósitos da compreensão do texto.

#### **3.1 Um olhar interpretativo sobre o texto “O menino marrom”**

Com o propósito de justificar a seleção do livro utilizado para a realização da presente proposta de leitura, opta-se por também apresentar a análise do texto, evocando as memórias que afetam as condições de produção da narrativa pelo viés do contexto sócio-histórico e ideológico. A esse respeito, Orlandi (1996, p. 44) destaca que “Uma leitura não é possível e/ou razoável em si, mas em relação às suas histórias”. E segue enfatizando:

Podemos considerar as condições de produção em sentido estrito e temos as circunstâncias da enunciação: é o contexto imediato. E se considerarmos em sentido amplo, as condições de produção incluem o contexto sócio-histórico ideológico (ORLANDI, 2009, p. 30).

Deste modo, o livro “O menino marrom”, produzido e ilustrado pelo autor brasileiro Ziraldo no ano de 1986, se constrói em narrativas concentradas em diversos temas como: as questões de amizade, os valores familiares, a curiosidade e a diversidade étnica e social vividos pelo protagonista e seu grande companheiro na trajetória do texto. Composto por um total de 17 folhas, dentre capa, contracapa e páginas escritas e ilustrativas, somam 29 as páginas que abrangem a narrativa, apresentando o texto a partir da página 3.

No contexto literário brasileiro, este livro foi o primeiro a abordar o tema da identidade racial, sem, contudo, denunciar o preconceito ou recorrer à vitimização pessoal com o tratamento dado aos personagens da narrativa. Cautelosamente, Ziraldo posiciona o fator social e étnico, primando pela identidade individual que o personagem principal vislumbra encontrar em si mesmo.

Os assuntos à margem de polêmicas dessa natureza são convertidos em reflexões e críticas positivas acerca da construção de identidade dos personagens rendendo ao autor, no ano seguinte de sua publicação (1987), o prêmio de melhor livro para criança da Fundação Nacional do Livro Infante Juvenil (FNLIJ).

O contexto histórico mundial no ano de lançamento do livro, se revela um fator importante para compreensão das condições de produção que foi construída a narrativa. 1986 foi marcado por grandes acontecimentos, como a tragédia do ônibus espacial da Challenger em Cabo Canaveral nos Estados Unidos da América (EUA), o acidente nuclear em Chernobyl na Ucrânia, a explosão de Maradona na copa do mundo do México quando, de um gol feito com a mão contra a Inglaterra, ficou conhecido como *'La mano de Dios'* ('A mão de Deus').

No Brasil, acontecia a reforma econômica e política com o plano Cruzado, uma medida para fugir da inflação e o fim recente da Ditadura militar, em 1985. Ziraldo vivenciou a dura realidade desta época, tendo sido, inclusive, preso político antigoverno. As produções televisivas, por sua vez, conquistavam cada vez mais a audiência familiar. Estreava o programa infantil do "Show da Xuxa" com Xuxa Meneguel e os desenhos infantis que complementavam os intervalos do programa: "Caverna do dragão", "He-man e Shyrra", além de novelas inesquecíveis como "Anos Dourados" e, na música, considerado o ano do Rock brasileiro. Enfim, uma época de grandes novidades que caminhavam para a globalização da informação. Um paralelo importante para a narrativa que evoca diversos momentos históricos nas vivências dos personagens, como lembrar a viagem do homem à lua, a existência da TV nas residências atuais, a primeira locomotiva na cidade pela chegada da estrada de ferro, etc.

O protagonista, simplesmente nomeado de "O menino marrom" já causa inquietação como título da narrativa, fazendo refletir sobre que nome poderia lhe ser dado. Ziraldo instiga a imaginação do leitor na construção ideológica que produz, faz perfeitas ilustrações no livro, e reúne crítica social, intertextualidade e experiências pessoais que remetem a outros discursos já ditos.

Desse pressuposto, importa a compreensão analítica discursiva de Orlandi (2009), para quem o texto, em suas relações de sentido, não concebe o ponto de partida nem de chegada para a compreensão. O texto é um objeto a serviço da linguagem que funciona na e pela significação, sendo uma unidade complexa intrínseca aos acontecimentos da linguagem, resgata, ainda a memória da língua pela



inevitável intertextualidade. Para esta autora, “Compreender como um texto funciona, como ele produz sentido, é compreendê-lo enquanto objeto linguístico histórico, é explicitar como ele realiza a discursividade que o constitui” (ORLANDI, 2009, p.71).

O texto, como dissemos, é a unidade de análise se afetada pelas condições de produção e é também o lugar de relação com a representação da linguagem: som, letra, espaço, dimensão direcionada, tamanho. Mas é também, e sobretudo, espaço significante: lugar de jogo sentidos, de trabalho com a linguagem, de funcionamento da discursividade. Como todo objeto simbólico, ele é objeto de interpretação (ORLANDI, 2009, p. 72).

Ao ler suas características físicas logo nas primeiras páginas, sabe-se de imediato com que personagem se aventurará e nisso se concorda que não seja mesmo necessário nomear este personagem para conhecê-lo. Afinal ele se identifica pelas histórias de muitos meninos reais e voluntariamente afasta a ideia de que tudo que ele vive na narrativa seja possível somente a ele mesmo. Percebendo a intencionalidade do autor e mesmo com as ilustrações que compõem a descrição do personagem, é permitido criar imagens próprias deste cativante personagem.

A escolha das palavras feitas pelo autor nesta descrição soa como um jogo de desequilíbrio de conceitos já produzidos: preto/marrom e branco/cor-de-rosa, objetivando embalar o leitor no reconhecimento destas características tão peculiares do menino marrom ou do menino cor-de-rosa. Uma possível intenção do autor é desestabilizar o que já está culturalmente embutido na memória histórica sobre a cor de pele que, independentemente de sua tonalidade, é geralmente denominada como negra ou branca.

A criatividade perceptível dos personagens neste episódio se fundamenta nos processos parafrásticos e polissêmicos do funcionamento da linguagem, sobre os quais a autora Orlandi (2009) explica:

A paráfrase está ao lado da estabilização. Ao passo que, na polissemia, o que temos é deslocamento, ruptura de processos de significação. Ela joga com o equívoco. [...] E é nesse jogo entre paráfrase e polissemia, entre o mesmo e o diferente, entre o já dito e o a se dizer que os sujeitos e os sentidos se movimentam, fazem seus percursos, (se) significam (ORLANDI, 2009, p. 36).

Segundo o narrador, o livro deveria ser sobre o menino marrom, mas outro personagem apareceu e foi inevitável mudar o caminho da história e permitir que os dois vivessem separados. Assim, o menino cor de rosa se torna parceiro e amigo do

menino marrom para a vida toda. E desta parceria e suas aventuras, Ziraldo remete a outros contextos históricos e narrativos que compara às experiências vividas pelos dois meninos.

Deste pressuposto, entrecruzam as palavras de Orlandi (1996, p. 42), “Um texto tem relação com outros textos (a intertextualidade)”. O autor Ziraldo justifica a presença deste emergente personagem na narrativa destacando a música de Tom Jobim “É impossível ser feliz sozinho” ou as aventuras de Robinson Crusóe que apesar de estar sozinho na ilha perdida, encontrou um amigo, “Sexta-feira”.

Vou contar um segredo de autor para vocês. Quando se começa a contar uma história, não fiquem achando que a história vai acabar igualzinho a gente quer. Não vai. Por mais que você invente, de repente, um personagem entra pela página adentro toma o seu lugar e, ó, cadê que você tira ele da história? (ZIRALDO, 1986, p.12).

Igualmente descrito pelo autor, percebe-se quão opostas são todas as suas características físicas, porém toda a cumplicidade que naturalmente se estabelece nessa amizade fará os dois completamente iguais em suas experiências enquanto crianças, adolescentes e amigos. Trata-se de dois meninos que o autor escolhe apresentar a partir de seus 5 anos de idade e como vivem suas descobertas e amizade de maneira muito saudável até a vida adulta.

A liberdade de criança bem cuidada pela vigilância familiar faz compreender passagens da narrativa em que elementos como o resgate de histórias reais, descobertas, curiosidades, invenções e comparações se fazem presentes conforme situações vividas pelos dois meninos. Descobertas que fazem diariamente em suas brincadeiras, seja em casa ou na escola, curiosidades a partir de algo que observaram ou ouviram ao seu redor se tornam razões para desencadear uma pesquisa e uma nova aventura.

Esse conjunto de elementos possibilita a construção de sentidos que a narrativa produz e cuidadosamente se vale aqui e acolá de uma rica intertextualidade com personagens conhecidos a uma determinada geração. Outros, ainda que sejam de conhecimento apenas do autor, não desestimulam a atenção do leitor, pois brevemente ele revela o porquê e a quem está se dirigindo com relação ao momento do texto.

Um dia, os dois resolveram descobrir como é que os personagens entravam dentro do vídeo de televisão. Pensam que eles desmontaram o aparelho para descobrir? Tinha graça! Essa seria uma história muito antiga, tipo Wilhelm Busch, um famoso contador de histórias infantis da Alemanha do século passado. Os dois foram ao Manual de Instruções e à Enciclopédia para entender o problema da transmissão da imagem: a captação pela câmera e a recepção feita pela amplificação da frequência super-heteródina (ZIRALDO, 1986, p.13).

O próprio autor se sente à vontade em inferir suas experiências pessoais em circunstâncias da narrativa, resgatando suas próprias memórias históricas, a fim de defender vivências dos personagens, ao mesmo tempo em que se aproxima do leitor ao se reportar a ele ampliando sua compreensibilidade do texto.

A ação construída na produção da narrativa se funde nas proposições de Geraldi (2013, p. 5):

A relação com a singularidade é da natureza do processo constitutivo da linguagem e dos sujeitos de discurso. Evidentemente, os acontecimentos discursivos, precários, singulares e densos de suas próprias condições de produção fazem-se no tempo e constroem história. [...] Passado no presente, que se faz passado: trabalho de constituição de sujeitos e de linguagem.

No que tange ao contexto histórico-social da narrativa, os personagens são diferenciados enquanto crianças apenas pela dúvida do próprio menino marrom que desde cedo já observa que existe uma distinção de cor entre ele e seu amigo cor de rosa. Implicitamente, pelo contexto histórico de produção da narrativa, os meninos parecem ser identificados como preto e branco. Assim, o menino marrom busca durante toda a vida entender esta definição quando ele não se vê preto, mas marrom, e o amigo cor de rosa e não branco.

O menino se frustra sempre que tenta descobrir esta definição e se decepciona já na primeira experiência quando mistura massinhas de modelar e percebe que todas as cores juntas se tornam marrom. Mesmo muito contente com a descoberta, na escola a professora lhes apresenta o Disco de Newton<sup>4</sup> e mostra que, cientificamente, todas as cores em movimento se tornam a cor branca. Tanto ele quanto o amigo ficam impressionados, afinal de contas, estavam juntos nas duas

---

<sup>4</sup> Disco de Newton é um dispositivo utilizado em demonstrações de composição de cores. Recebeu esse nome pelo fato do físico e matemático inglês Isaac Newton ter descoberto que a luz branca do Sol é composta pelas cores do arco-íris.

experiências sobre a mistura das cores, mas seguem com novas descobertas até que o menino marrom retoma esta questão em suas reflexões quando já estão adultos.

A grande distinção de classe social na narrativa se mostra em duas situações. Uma na presença de uma moça que veio substituir na casa do menino marrom uma velha que vivia na casa dele desde a infância de sua mãe e que era sobrinha desta velha. Como alguém predestinada, acaba se casando com o carteiro e tendo 3 filhos.

A outra e mais tocante é o fato de o menino cor de rosa ir estudar fora quando cresceu, enquanto o menino marrom permaneceu em seu lugar e aparentemente redimido à sua dúvida sobre que cor teria, qual seria o seu lugar no mundo.

Menino tem muitos defeitos. Por exemplo: menino cresce. E os dois amigos não tiveram como se livrar deste dever. De repente, começaram a crescer mais depressa, a voz começo a engrossar aqui, a esganiçar ali, até que chegou a hora do menino cor-de-rosa ter que ir embora (ZIRALDO, 1986, p.25).

Felizmente Ziraldo não deixa o leitor desapontado e põe em prática a variação discursiva com relação ao funcionamento do contexto na sedimentação de sentidos do texto permitindo novamente a reflexão tanto do leitor quanto do personagem que fica: o menino marrom. Esse menino em momentos de saudade de seus amigos cresce, ainda que devagarzinho, como afirmado no texto, mas apesar de sozinho se vê em uma grande descoberta no próprio quarto e, assim, quase que poeticamente escreve ao seu grande amigo.

Meu querido amigo: Eu andava muito triste ultimamente, pois estava sentindo muito a sua falta. Agora estou mais contente porque acabo de descobrir uma coisa importante: preto é apenas a ausência do branco (ZIRALDO, 1986, p.30).

O livro “O menino marrom” é permeado por histórias que nos prendem e cativam sem dispensar a relação com a vida real, com o contexto histórico e social da narrativa e dos personagens tão bem personificados pelo autor. Pensando na experiência leitora dos próprios personagens, vemos que eles buscaram suas histórias de leitura com diversão e inocência de criança, experimentado e se aventurando, mas acima de tudo se apropriando do conhecimento que a leitura voluntária e curiosa permite.

Um olhar mais cuidadoso para a história permite reconhecer um processo de significação e intertextualidade, uma vez que é exigido pouco esforço para

compreender a narrativa e se emocionar, ler e remeter essa intertextualidade ao contexto que o autor escolhe, devido à proximidade histórica da narrativa possível à nossa experiência leitora e pessoal.

Na busca da compreensão de si mesmo e significados ao seu redor, evocados pela imposição do sentido do texto incutidos no processo linguístico histórico, Orlandi (2009) assevera que:

[...] Se, ao dizer, nos significamos e significamos o próprio mundo, ao mesmo tempo, a realidade se constitui nos sentidos que, enquanto sujeitos, praticamos. [...] O sentido é a história. O sujeito do discurso se faz (se significa) na/pela história (ORLANDI, 2009, p. 95).

Nessa conjuntura se eleva o cuidado do autor com a leitura polissêmica, principalmente porque em toda a trajetória textual ele estabelece a interação com o leitor, tanto dos personagens, quanto com o narrador e o próprio autor, revelando a pluralidade desejável para a compreensão da leitura.

No final da narrativa, vemos que a vida segue com prioridades. Os meninos necessariamente crescem e se separam devido às escolhas que fizeram ou que lhe foram impostas pela própria vida, porém a amizade insistiu em viver com eles. Contudo, trata-se de uma história de menino, como Ziraldo gosta de dizer, e meninos são reais, estão em todo lugar e em qualquer tempo, são curiosos e sempre carregam uma “*indagação inquietante*”.

Menino é como certos rios misteriosos da Amazônia que, de repente, desaparecem no meio da mata – ou no meio do mapa – e vão aparecer lá na frente, um rio muito maior, um outro rio (ZIRALDO, 1986, p. 30).

Conforme nos afirma Orlandi (1996, p. 43), “O conjunto de leituras feitas configuram, em parte, a compreensibilidade de cada leitor específico.” Tratada como uma atividade ideológica e constitutiva do sujeito, a leitura estará postulada como base e reconhecimento contínuo da língua, e a linguagem será um lugar de descobertas.

Partindo deste lugar de descobertas que envolve a linguagem como expressão significativa da língua e das práticas leitoras, apresenta-se o processo de elaboração do guia de leitura no tópico a seguir como proposta para o que Geraldini (2013) denomina *caminhada interpretativa* do leitor, dada a relevância de que a

linguagem estabelece diálogo e autoriza a contrapalavra que o aluno merece ter em sua atividade responsiva concentrada em lugar de produção específica: a sala de aula.

Conhecido um pouco do texto “O menino marrom”, passa-se a seguir, à explicação dos passos de construção do guia de leitura, objeto de coleta e análise dos resultados a cada etapa de leitura.

### **3.2 O Guia de leitura: processo de elaboração e produto final**

No processo de elaboração do guia de leitura, propõe-se o registro das estratégias de leitura conceituadas por Solé (1998) e explicitadas no capítulo 1 deste trabalho de forma distinta. Os objetivos ficam evidentes neste processo, buscando o maior envolvimento possível dos participantes da pesquisa numa ação motivadora instigada principalmente pelos intervalos de leitura propostos.

Há a preocupação em explorar um tema bastante discutido no currículo oficial da turma, no entanto de maneira bastante imparcial: o preconceito racial e a desigualdade social como consequência deste primeiro tema que o autor Ziraldo demonstrou com muita sutileza em seu livro “O Menino Marrom”.

Dessa forma, o guia foi dividido em três partes: antes, durante e depois da leitura, compostas por questões objetivas e dissertativas de compreensão, interpretação e intertextualidade. A estrutura linguística compõe a segunda parte dos questionários nas fases antes e depois da leitura.

Cada questão foi apresentada por uma estratégia a ser desenvolvida nas respostas do guia, de acordo com o nível de competências previsto para o 9º ano no Currículo Oficial do Estado de São Paulo e pela MAP (Matriz de Avaliação Processual), explorando progressivamente os diferentes contextos apresentados na narração do livro utilizado: “O Menino Marrom”.

As estratégias de leitura expostas antes de cada questão foram intencionais para o aluno reconhecer o critério de confiança em redigir respostas completas e adequadas ao objetivo do questionamento.

Os intervalos de leitura constituíram mais uma etapa de motivação para os alunos no percurso da leitura, à medida que suscitaram momentos de resgate dos episódios da narrativa e projeção de hipóteses para as cenas sequenciais da leitura.

Todas as etapas propostas foram encerradas com registros escritos, em que se evidenciaram as estratégias de leitura que fundamentaram cada questão, cujas respostas dos sujeitos da pesquisa foram objeto de análise da pesquisadora/professora no capítulo a seguir.

A etapa construída com a escolha de uma charge que compõe o anexo I, extraída da rede social “Facebook”, permitiu a construção de algumas ideias sobre o tema a ser abordado a partir do diálogo e da mediação do professor com os alunos.

A revelação da capa do livro de Ziraldo permitiu intertextualizar as ideias discutidas e hipóteses de temas instigados pela atividade inicial com a leitura de imagem da charge. Os alunos levantaram hipóteses sobre o contexto da narração, arriscando a deduzir o que esperavam encontrar no percurso da leitura.

O autor Ziraldo já era conhecido pelo nome entre a maioria dos alunos, especialmente pela obra do “Menino Maluquinho”, sendo possível a pesquisadora ouvir o que os alunos já conheciam a seu respeito e falar um pouco sobre ele e suas obras mais conhecidas.

Durante a leitura, como etapa que marca intervalo de leitura, os alunos puderam se apropriar de uma parte significativa da intertextualidade construída pelo autor. Desta forma, propõe-se uma pesquisa na sala de informática da unidade escolar sobre o compositor “Tom Jobim” e o personagem de ficção “Robinson Crusoe”, figuras marcantes no contexto da narrativa de Ziraldo e conhecidos também no cenário mundial da música e literatura.

Como registro desta pesquisa, os alunos descreveram o que lhes foi mais significativo sobre a biografia de “Tom Jobim” e sobre o personagem “Robinson Crusoe”. Nesta ocasião, caminhou-se também para as memórias afetivas entre lembranças de um amigo de infância e histórias que viveram juntos.

Após a sessão de leitura, etapa que exigiu maior quantidade de registros escritos a fim de chegar à compreensão do texto, foram agregadas a esta fase diversas estratégias de leitura, responsáveis por estabelecer compromisso do aluno com a leitura, pois sem o percurso sugerido até então, haveria o risco de ineficácia nos registros desta etapa.

Em grande parte, este processo – após a leitura – estabeleceu uma retrospectiva da narrativa, além de instigar o aluno a refletir sobre sua compreensão do texto de forma crítica. Novamente os aspectos de estrutura linguística estiveram presentes no guia de leitura dentro desta etapa, assegurando ao aluno refletir sobre o

funcionamento da língua e os sentidos que estabelecem no texto de acordo com as escolhas do autor.

Aplica-se, então, a proposta do guia de leitura em oficinas de Leitura e Produção de Texto, utilizando 10 horas/aulas intercaladas entre as 6 aulas do período diurno. São momentos em que as aulas regulares desta disciplina ocorreriam, não ocasionando impasse ao professor da turma e aos alunos quanto ao conteúdo da disciplina.

O quadro a seguir demonstra o plano de aplicação do guia de leitura, distribuído por etapas de leitura, dias em que ocorreram as aulas e quantas foram utilizadas por etapa, período, e por fim, o total de questões elaboradas para cada tipologia: objetivas e abertas.

**Quadro 1:** Demonstração das aulas utilizadas para aplicação do guia de leitura, tipo e total de questões em sua composição.

<b>Etapas de Leitura</b>	<b>Dias das aulas</b>	<b>Quantidade de aulas utilizadas</b>	<b>Aulas do período diurno</b>	<b>Total de questões do guia de leitura</b>	<b>Objetivas</b>	<b>Abertas</b>
<b>Antes</b>	14/08/18	2	4 <sup>a</sup> e 5 <sup>a</sup>	11	1	10
<b>Durante</b>	16/08/18	1	1 <sup>a</sup>	-	-	-
<b>Durante</b>	24/08/18	2	1 <sup>a</sup> e 2 <sup>a</sup>	4	-	4
<b>Durante</b>	04/09/18	2	3 <sup>a</sup> e 4 <sup>a</sup>	-	-	-
<b>Depois</b>	21/09/18	2	1 <sup>a</sup> e 2 <sup>a</sup>	32	15	17
<b>Depois</b>	27/09/18	1	3 <sup>a</sup>	-	-	-
<b>Total</b>	6 dias	10	-	47	16	31

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2018.

As questões elaboradas foram pensadas para delinear a compreensão do aluno a partir do trabalho de desenvolvimentos das estratégias de leitura e com a finalidade de obter dados possíveis de análise para a consolidação da pesquisa. Desta forma, apresenta-se a seguir, o guia de leitura em seu produto final para aplicação da pesquisa.



GUIA DE LEITURA  
ANTES DA LEITURA

TEXTO 1- Charge



Disponível em:

<https://www.facebook.com/normalucos/photos/rpp.968088263321249/1205195152943891/?type=3&th eater>. Acesso em 08/03/2018.

**COMPREENSÃO/INTERPRETAÇÃO/INTERTEXTUALIDADE**

Estratégia:

Distinguir linguagem verbal e linguagem não verbal

1-Observando o segundo quadrinho, explique por que surgiram vários lápis de cores diferentes.

---

---

Estratégia:

Discutir um ponto de vista, levando em consideração experiências pessoais, argumentando sobre o tema.

2- Em sua opinião, é correto existir um lápis chamado “cor de pele”? Comente.

---

---

Estratégia:

Selecionar argumentos que justifiquem seu ponto de vista

3- A imagem da menina no segundo quadrinho demonstra que ela compreendeu por que lhe foram oferecidos lápis de cores diversas? Comente.

---

---

Estratégia:

Inferir informação implícita no texto

4- Observando um pouco mais as imagens do segundo quadrinho. Por que cada lápis oferecido à menina tem a mesma cor da mão e do braço de quem os oferece?

---

---

Estratégia:

Expressar opinião pessoal considerando os conhecimentos prévios sobre o tema abordado.

5- É característica do gênero textual (charge) abordar um problema social. Em sua opinião, qual a crítica social que ele apresenta? Comente.

---

---

Estratégia:

Inferir informações intertextuais com a linguagem não verbal

6- Que relação podemos estabelecer entre o conteúdo da charge e o da capa do livro “O menino marrom”?

---



---

## ESTRUTURA LINGUÍSTICA

Estratégias:

Reconhecer os diferentes tipos de linguagem como instrumento de comunicação, nos textos verbais e não verbais.

1- Na charge podemos observar a presença de duas formas de linguagem. Quais são elas?

---

Estratégia:

Identificar marcas linguísticas e os efeitos de sentido produzido pela utilização do pronome.

2- a) No primeiro quadrinho, a palavra “alguém” se refere a:

- a uma pessoa específica
- a qualquer pessoa
- a professora
- a grupo de colegas

b) A palavra alguém pode ser classificada como:

- pronome relativo
- pronome pessoal
- pronome definido
- pronome indefinido

Estratégia:

Reconhecer efeitos de sentido produzidos pela escolha de elementos próprios e constitutivos da organização do texto.

3- Em sua opinião por que a fala da menina aparece escrita com letras maiúsculas?

---

---

---

---

**GUIA DE LEITURA - ANTES DA LEITURA**

**Conhecimentos prévios e curiosidade**

1 - Quem é o autor Ziraldo?

---

---

---

---

---

---

---

---

2 - O que espero encontrar na história do livro “O Menino Marrom”?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**GUIA DE LEITURA - DURANTE A LEITURA**

**A Pesquisa e Conhecimentos prévios**

**TEXTO 2 - LIVRO “O MENINO MARROM”**

Estratégia:  
Inferir sentido aos processos de intertextualidade que compõem a narrativa.

1- Pesquise e escreva abaixo o que mais lhe chamou atenção sobre a biografia do autor e compositor “Tom Jobim”.

---

---

---

---

---

---

---

---

2- De acordo com a pesquisa que você realizou, escreva abaixo quem foi “Robinson Crusóé” e o que você achou mais interessante em seu personagem.

---

---

---

---

---

---

---

---

Estratégia:  
Motivar os conhecimentos prévios agregados as experiências pessoais e memórias afetivas.

3- Você já viveu alguma história de parceria com um amigo de infância? Relate esta passagem.

---

---

---

---

---

---

---

---

4- Vocês ainda têm contato como amigos? Comente.

---

---

---

---

---

---

---

## GUIA DE LEITURA – APÓS A LEITURA

### TEXTO 2 - LIVRO “O MENINO MARROM”

#### COMPREENSÃO/INTERPRETAÇÃO/INTERTEXTUALIDADE

Estratégia:

Ativar o conhecimento acerca da compreensão do tema abordado, avaliando hipóteses levantadas antes da leitura dos acontecimentos textuais.

1- Ao ler o título do texto, o que você imaginou que encontraria no conteúdo da história?

---



---



---

Estratégia:

Identificar a predominância da tipologia textual empregada.

2- A história do “menino marrom” é um texto predominantemente

A - ( ) argumentativo

B - ( ) descritivo

C - ( ) narrativo

Estratégia:

Revisar argumentos selecionados durante a leitura comprovando seu posicionamento.

3- Em sua opinião, o menino marrom era o personagem principal da narrativa? Justifique sua resposta.

---



---



---

Estratégia:

Compreender as escolhas do autor, comparando com sua posição sobre o tema.

4- Em sua opinião, por que o autor optou por não dar nomes aos personagens da história?

---

---

---

Estratégia:

Analisar semelhanças e diferenças da narrativa comparadas à vivência pessoal.

5- Qual das histórias vivenciadas pelo menino marrom e pelo menino cor-de-rosa mais chamou sua atenção? Comente.

---

---

---

Estratégia:

Refletir acerca de suas experiências pessoais, inferindo o resgate de memórias passadas.

6- Você se identificou com alguma das histórias vivenciadas pelos personagens? Comente.

---

---

---

Estratégia:

Reconhecer elementos da narrativa presentes na construção textual.

7- Destaque, nos dois trechos a seguir, uma ou mais expressões que marcam a passagem do tempo?

a) “Na manhã seguinte, a cama ficou incômoda de novo, antes das seis horas.” (p.23)

b) “De repente, começaram a crescer mais depressa, a voz começou a engrossar aqui, a esganiçar ali...” (p.25)

---

---

---

Estratégia:



Pesquisar e selecionar informações no texto relevantes à compreensão global da narrativa.

Compreender a progressão textual e a inferência de situações anteriores para a construção do sentido geral texto.

8 - a) Em que momento os meninos precisaram procurar no dicionário e ler várias vezes o significado da palavra “ingredientes”?

A - ( ) Quando eles assistiram a um filme sobre heróis galácticos na televisão.

B - ( ) Quando eles estavam ouvindo, caladinhos, uma conversa da babá com a cozinheira na casa do menino cor de rosa.

C - ( ) Quando eles estavam no laboratório da escola e ouviram a professora falar esta palavra que era muito difícil para eles compreenderem.

D - ( ) Quando tiveram uma briga feia e ouviram suas mães falar esta palavra enquanto eram separados aos prantos.

Estratégia:

Inferir informações, buscando fontes de referência no próprio texto

9 - Dentre tantas descobertas que os meninos fizeram junto enquanto cresciam, qual a descoberta mais importante para o menino marrom depois que ele cresceu?

A - ( ) Entender as cores representadas no Disco de Newton.

B - ( ) Descobrir que a sobrinha da babá tinha se casado com o carteiro e já tinha seis filhos.

C - ( ) Descobrir que gostava de ficar sozinho, pois assim era mais feliz.

D - ( ) A descoberta simbólica que o fez entender que o preto não era o contrário do branco.

Estratégia:

Expressar opinião pessoal posicionando sobre o seu ponto de vista.

10 - a) Em sua opinião, o fato de o autor falar com o leitor em vários momentos da história facilita a compreensão do texto? Justifique sua resposta.

---

---

---

Estratégia:

Decodificar informação que sustenta seu ponto de vista.

b) Reescreva um desses trechos que você julgou mais interessante.

---

---

---

Estratégia:

Estabelecer referências acerca do conhecimento prévio do leitor, inferindo a intertextualidade possível sobre o assunto tratado.

11 - Ao longo da narrativa, o autor se refere a alguns nomes como Tom Jobim, Robinson Crusoe, etc. Antes da leitura, você ouviu falar ou leu algo sobre esses dois personagens? Comente.

---

---

---

Estratégia:

Construir definições que expressem a mensagem implícita no texto.

12 - Que relação podemos estabelecer entre a história de Robinson Crusoe e a Música de Tom Jobim, conforme citados na história?

A - ( ) Ninguém é capaz de viver sem companhia.

B - ( ) Amigos sempre vão embora.

C - ( ) Ninguém precisa ser aceito pelos outros.

D - ( ) Todos somos diferentes.

Estratégia:

Construir imagens de informações reais com base nas referências da narrativa e de seu conhecimento de mundo.

13 - De acordo com a passagem da história em que os dois são citados, relacione as informações sobre estes dois personagens.

- 1-Robinson Crusó                    ( ) compositor brasileiro
- 2-Tom Jobim                            ( ) personagem fictício
- ( ) famosa música: “Garota de Ipanema”
- ( ) aventura em uma ilha remota
- ( ) primeiro romance em folhetim.
- ( ) música etilo “jazz”
- ( ) naufrago

Estratégia:

Ampliar conceitos do tema abordado primando pelo aspecto positivo, buscando referências no próprio texto.

14 - Em que momento da história os meninos descobriram que o mundo não é dividido entre pessoas brancas e pretas?

A - ( ) Quando se despedem na estação e o menino cor de rosa vai embora.

B - ( ) Quando retornaram da escola conversando sobre a aula que tiveram sobre as cores no disco de Newton no laboratório da escola.

C - ( ) Quando se despedem na estação e relembram do pacto de sangue que fizeram quando eram crianças.

D - ( ) Quando passam a acordar cedo para ver a velhinha atravessara a rua.

Estratégia:

Construir ponto de vista tendo como referência a vivência do personagem.

15 - Você concorda com a descoberta deles? Comente.

---



---

Estratégia:

Estabelecer relações entre textos verbais e não verbais e produzir argumentos pessoais.

16 - Qual a relação dessa descoberta com a tirinha apresentada no texto 1?

A - ( ) Despertar o leitor para o fato de que cada pessoa é única e a cor da pele não deve ser definida em preta ou branca.

B - ( ) Destacar que as cores das pessoas é um fator importante para diferenciar quem elas são.

C - ( ) Mostrar que sempre haverá preconceitos entre pessoas e sua cor.

D - ( ) Deixar o menino marrom e o menino cor de rosa confusos na definição de suas cores de pele.

Estratégia:

Posicionar-se criticamente a partir da compreensão do tema abordado.

17- Em sua opinião, por que somente para o menino cor-de-rosa chegou a hora de ter que ir embora?

---

---

---

---

Estratégia:

Compreender a sequência narrativa, produzindo síntese das informações

18 - Como foi o comportamento do menino marrom depois que o menino cor-de-rosa partiu?

A - ( ) Ele ganhou muitos outros amigos e já não lembrava mais de seu amigo de infância.

B - ( ) Se tornou um grande inventor e também foi embora de sua cidade.

C - ( ) Apesar de crescer muito devagarzinho, era um menino muito falante.

D - ( ) Ele ficava sozinho, estudando, inventando coisas e experiências, mas se sentia triste pela falta do amigo.

Estratégia:

Reconhecer o efeito de sentido produzido pela escolha lexical para a construção do sentido conotativo.

19 – Selecione a opção que melhor explica o sentido da oração: “Era chegada a hora de deixar de ser *corgo*, brincar de ser rio” (p.29). Se necessário, utilize o dicionário.

- A - ( ) ser rebelde e parar de estudar
- B - ( ) hora de ser adulto e trabalhar
- C - ( ) hora de crescer e refletir
- D - ( ) deixar de ser quieto e reclamar de tudo

Estratégia:

Compreender a construção do sentido conotativo expresso pelas figuras de linguagem.

20 - Explique o que compreendeu do seguinte trecho.

*“Menino é como certos rios misteriosos da Amazônia que, de repente, desaparecem no meio da mata – ou no meio do mapa – e vão aparecer lá na frente, um rio muito maior, um outro rio.” (p.30)*

---



---



---

Estratégia:

Escolher entre opções variadas, definições e semelhanças que apoiem sua escolha e posicionamento.

21- No penúltimo parágrafo da história, o autor descreve várias atividades que os dois meninos podem estar fazendo. Selecione e reescreva algumas delas que você acha que combina mais com o menino marrom. Justifique sua escolha.

---

---

---

## ESTRUTURA LINGUÍSTICA

Estratégia:

Identificar aspectos linguísticos relevantes à construção textual e seu funcionamento no texto.

1- a) O autor dedica as duas primeiras páginas para descrever as características físicas do menino marrom. Que palavras permitem imaginarmos estas características?

A - ( ) substantivos e pronomes.

B - ( ) verbos e conjunções.

C - ( ) substantivos e adjetivos.

D - ( ) verbos e adjetivos.

b) Retire do texto dois exemplos que comprovem sua resposta em a. Destaque nestes exemplos as palavras que definem sua escolha.

---

---

---

Estratégia:

Identificar diferentes formas de tratar uma informação e as escolhas lexicais disponíveis à construção do sentido do texto.

2- Após conhecer a história do livro “O menino marrom”, explique o sentido das expressões:

a) ...olhou o mar – longamente... (p.6) \_\_\_\_\_

b) ...ele solta toda sua vivacidade (p.7) \_\_\_\_\_

c) Ei, você é o minúsculo do seu pai! (p.10) \_\_\_\_\_

d) ...aí, embatuquei. (p.12) \_\_\_\_\_

e)...indagação inquietante (p.13) \_\_\_\_\_

Estratégia:

Pesquisar o significado denotativo de palavras alheias ao uso cotidiano.

3 - Assinale a opção que define o significado da palavra “azeviche”. Utilize o dicionário para auxiliá-lo.

A - ( ) fruta de cor escura, espécie de açaí

B - ( ) substância mineral de cor muito negra, espécie de carvão

C - ( ) madeira de cor forte para esculpir objetos de decoração

D - ( ) flor rara de cor semelhante a de jabuticaba

Estratégia:

Coletar e relacionar informações de acordo com o contexto da situação estudada.

4 - No decorrer da leitura, algum trecho no texto o auxiliou a compreender o significado da palavra “azeviche” sem a necessidade de recorrer ao dicionário? Qual? Justifique sua resposta.

---



---



---

Estratégia:

Identificar aspectos linguísticos em funcionamento no texto

5 - Em vários trechos do texto, surgem frases com o mesmo modelo de: “Aí, ela ia explicando para a irmãzinha – **que tinha uns dois anos** – tudo o que via”. (p.7).

Observe o trecho em negrito. Por que o autor faz uso do travessão no meio desta frase? Destaque no texto, outro exemplo em que o travessão desempenhe a mesma função da frase acima.

---



---

Estratégia:

---

Identificar sinais de pontuação diferentes para semelhante usos na construção textual e na escolha do autor em busca do envolvimento do leitor na narrativa.

6 - Reescreva os períodos abaixo retirando o trecho que se encontra entre travessões. A seguir responda: Há alteração de sentido das mensagens que se expressam nessas frases?

a) “(...) os pés eram grandes – grandes mesmos! – para o tamanho dele” (p.6)

---

---

b) “Foi em 1969 – olha quanto tempo faz! – que os homens foram à Lua (...). (p.14)

---

---

Estratégia:

Reconhecer elementos da estrutura textual para afirmar a ação de elementos da narrativa.

7- Esta intervenção com o uso do travessão no texto representa a fala de quem?

---

Estratégia:

Identificar sinais de pontuação diferentes para função semelhante no funcionamento do texto.

8 - Há momentos da história em que o autor utiliza outros sinais de pontuação para representar a fala dos personagens. Quais são eles? Cite um exemplo.

---

---

Estratégia:

Identificar semelhanças e diferenças em aspectos morfológicos em uso no texto para a produção de sentido.



9 - O diminutivo nas palavras chatinho (p.5) e clarinho (p.10), expressa a ideia de

A - ( ) quantidade.

B - ( ) intensidade.

C - ( ) tamanho.

D - ( ) afetividade.

Estratégia:

Inferir relações de sentidos acerca dos semelhantes recursos gráficos

10 - Assinale as palavras que não têm o mesmo sentido de chatinho e clarinho. Justifique sua escolha.

( ) vizinha            ( ) magrinho            ( ) sozinho

( ) mocinha            ( ) lisinho            ( ) doidinha

( ) perninhas            ( ) linha            ( ) cozinha

---

Estratégia:

Selecionar expressões de sentido denotativo, observando opções lexicais disponíveis.

11 - Leia o trecho a seguir e selecione o significado que julgar mais adequado para substituir a palavra em destaque de modo que permaneça com o mesmo sentido. Se achar necessário, consulte o dicionário.

(...) Até que um deles **bradou** a vantagem maior, insuperável. (p.11)

A - ( ) gritou

B - ( ) levou

C - ( ) pediu

D - ( ) alcançou

#### 4. ANÁLISE DOS DADOS

Este último capítulo consiste na observação geral dos resultados analisados acerca da construção da aprendizagem leitora do aluno, arrolada nesta pesquisa, ao guia de leitura e à afirmação da concepção de leitura interativa. A respeito desta concepção leitora foi imprescindível a mediação pela professora/pesquisadora em todo o processo de ensino, primando pelo reconhecimento e pela apropriação das estratégias de leitura.

Thiollent (2011) ressalta que a pesquisa-ação exige uma reciprocidade das pessoas envolvidas na ação investigativa, ao mesmo tempo em que se volta para a descrição das situações e para a intervenção em direção à resolução do problema detectado. Tal fundamento vai ao encontro à proposta de prática de leitura baseada na concepção de leitura interativa que visamos desenvolver com a presente pesquisa.

Os estudos de Menegassi (1995), sobre compreensão e interpretação no processo de leitura, apoiam a análise dos resultados. De acordo com o argumento utilizado pelo aluno nos registros de suas respostas no guia de leitura, observa-se o entendimento do questionamento e da estratégia solicitada previamente a cada questão.

Cumprindo lembrar que tais estratégias são adjacentes às habilidades permeadas pelo Currículo da série/ano, funcionando no guia de leitura como retomada de consciência que alude aos episódios da narrativa. Nesta rota, elas dialogam e concordam com a proposta de Isabel Solé (1998), ao frisar que o aluno precisa saber por que e para que ele lê, o que lê, sendo, portanto, um meio de segurança para que o aluno se sinta capaz de compreender os objetivos da leitura, pois encontrará nas estratégias um suporte que o leve a refletir antes de emitir sua resposta escrita.

Tencionando melhor compreensão dos resultados, a descrição desta análise foi dividida em partes distintas respeitando as três etapas de leitura (antes da leitura, durante a leitura e após a leitura), integrando a teoria das estratégias de leitura de Solé (1998). Desta forma, a cada etapa aplicada, o guia de leitura elencou as questões nos níveis de compreensão, interpretação e intertextualidade e estrutura linguística.

Excetuando o guia de leitura, antes da leitura foram apresentadas duas questões extras voltadas para a produção textual a partir dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o autor, e para instigar a curiosidade sobre o que trataria a narrativa

a ser lida, os níveis acima mencionados se concentram em todas as demais etapas de leitura. O propósito desses níveis está centralizado na busca de sentidos e reconhecimento do funcionamento da linguagem pela compreensão textual.

Para ilustrar as análises e coletas de dados, julga-se necessário comentar os eventos construídos pela interação com os participantes da pesquisa durante a aplicação da proposta em cada etapa, como uma ação efetiva da concepção interativa de leitura apresentada no capítulo 1. Isso possibilitou verificar os possíveis avanços e impedimentos expressos na participação dos alunos, os quais nem sempre são visíveis na descrição das respostas escritas, considerando as diferentes habilidades de aprendizagem que se revelam no interior da sala de aula. Isso significa que há alunos com maior facilidade de se expressar oralmente e não conseguem desenvolver esta compreensão na forma escrita, outros, ainda que pareçam pouco participativos na interação das práticas em sala de aula, demonstram clareza na compreensão em seus registros escritos.

Assim, os dados coletados por intermédio das respostas dos alunos em questões dissertativas e objetivas do guia de leitura foram por nós categorizadas:

- 1- Respostas adequadas: atendem ao tema da questão e se aproximam da estratégia solicitada, evidenciando a compreensão do aluno sobre a leitura.
- 2- Respostas inadequadas: escapam ao parâmetro orientado pela estratégia de leitura e a compreensão da questão ou usam respostas incompletas que não oferecem entendimento do que foi escrito pelo aluno.
- 3- Respostas curtas: aquelas respondidas em poucas palavras, de forma concisa e no limite de 1 linha da folha de resposta do guia de leitura, porém, com domínio ou proximidade de compreensão acerca da estratégia ou questão.
- 4- Respostas corretas: aquelas que demonstram pela alternativa selecionada, a compreensão da questão e da estratégia de leitura proposta em questões objetivas.
- 5- Respostas incorretas: aquelas que demonstram pela alternativa selecionada, a incompreensão da questão e da estratégia de leitura proposta em questões objetivas.

- 6- Respostas parcialmente corretas: aquelas que apresentaram mais de uma alternativa a ser selecionada ou exigiram justificativa da escolha do aluno em uma questão objetiva e quando em questão aberta, os argumentos não atenderam ao tema proposto no enunciado da questão.

#### 4.1 Antes da Leitura

Na aula inaugural planejada para a prática desta pesquisa, foram apresentados à turma os objetivos da atividade de leitura. A professora/pesquisadora propôs, sem ainda revelar o título do livro selecionado para esta prática, que no momento adequado receberiam por e-mail o texto em arquivo PDF do livro “O menino marrom”. O propósito seria efetuar leituras em casa, conduzidas por uma atraente ferramenta de aprendizagem para os alunos desta geração: o uso da internet.

Mesmo possuindo e-mail, os alunos sugeriram criar um grupo na rede social *whatsapp*<sup>5</sup>, sob a alegação de que a leitura no celular seria mais dinâmica para eles e todos da turma possuíam o aparelho. De comum acordo, o grupo foi criado e administrado por uma aluna. Nos momentos em que se efetivaram as leituras em sala de aula, alguns optaram pelo uso do aplicativo, além de ter sido meio de comunicação nas necessidades de agendamento das aulas seguintes e sondagem da professora/pesquisadora com relação ao interesse pela leitura extraclasse.

Foi reforçada a todos os alunos a importância do trabalho, sendo significativo para a pesquisa que eles respondessem as questões orais e escritas sem se preocupar se estariam acertando ou errando, pois, o mais relevante seria averiguar seu envolvimento com a prática de leitura e seu conhecimento prévio acerca do tema abordado nesta etapa. Assim sendo, a apresentação da charge em *data show* fomentou a discussão sobre o possível tema que ela instigaria para a leitura a partir das seguintes questões orais.

#### Imagem 1

---

<sup>5</sup> Whatsapp: é um software para smartphones utilizado para troca de mensagens de texto instantaneamente, além de vídeos, fotos e áudios através de uma conexão à internet.



Fonte: <https://www.facebook.com/normalucos/photos/rpp.968088263321249/1205195152943891/?type=3&theater>. Acesso em 08/03/2018.

- ✓ Onde possivelmente se passa esta cena?
- ✓ Quem são os personagens apresentados?
- ✓ Que expressão a personagem demonstra em cada quadrinho?
- ✓ Quais cores e tipos de letras estão predominando na história?
- ✓ Houve compreensão do contexto apresentado?
- ✓ O personagem principal parece satisfeito com a solicitação que fez aos colegas?
- ✓ A que conclusão podemos chegar com as imagens expressas neste texto?

As mais variadas opiniões foram ouvidas e discutidas, com a participação efetiva dos envolvidos e abordados alguns temas incutidos na sociedade e até na cultura escolar que evidência o preconceito racial. Foi permitido aos alunos emitirem suas opiniões, mas sempre advertidos de que o tema racismo não seria o tema mais relevante da leitura para os objetivos da pesquisa. O objetivo maior estaria presente nas vivências dos personagens, buscando ler as informações implícitas do texto.

Exemplificando o tema abordado na charge apresentada, foi reportada aos alunos a pesquisa-ação desenvolvida por acadêmicos da Universidade Federal de

Sergipe e publicado em 2017 na Revista Fórum Identidades com o artigo intitulado: “O lápis “cor da pele”, quem tem? Descrevendo experiências em relações raciais com crianças na educação infantil.”, cujo objetivo foi contribuir para a valorização da identidade da criança afro-brasileira na escola desde os primeiros anos escolares, desmitificando a ideologia de que somente a cor clara deva representar a cor de pele nos desenhos infantis e nas situações reais. Exemplos que podem ser ensinados às crianças no seio familiar e especialmente na iniciação escolar foram incitados.

Para os autores, esta é uma práxis que impacta na formação escolar e autovalorização do aluno quando negada pela instituição, cujo discurso de respeito à diversidade segue resistindo ao seu papel, seja pela literatura, material didático, imposição cultural e social e principalmente pela formação profissional.

Nesse artigo, os autores fundamentam esta afirmação baseados em Munanga (2004).

Não precisamos ser profetas para compreender que o preconceito incutido na cabeça do professor e sua incapacidade em lidar profissionalmente com a diversidade, somando-se ao conteúdo preconceituoso dos livros e materiais didáticos e às relações preconceituosas entre alunos de diferentes ascendência étnico-raciais e outra, desestimulam o aluno negro e prejudicam seu aprendizado. (MUNANGA, 2004, p. 16 *apud*, PINHO, PARENTE, MEDEIROS e CARVALHO, 2017, p. 129).

Viu-se com este diálogo que os alunos participantes não costumam diferenciar colegas de classe ou amigos pela sua cor de pele, embora tenham admitido que, algumas vezes, já se referiram a algum colega de forma preconceituosa ou discriminatória, não só pela cor da pele, mas pelo seu comportamento pessoal ou aspecto físico em tom de brincadeira, algo que, segundo eles, não os levou a se distanciar do amigo ou quebrar o vínculo entre eles. Diante disso, estende-se as questões para as relações históricas e sociais que não permitem uma mudança geral de comportamento das pessoas, dando a impressão que a questão racial sempre estará em evidência nas esferas sociais e culturais contemporâneas.

O passo seguinte se deu com a entrega do guia de leitura para os registros das questões acerca das motivações até aqui suscitadas. Os alunos foram orientados a responderem individualmente, contudo não foram proibidos de conversarem com os colegas sobre as questões ou comparar suas respostas. Foi pedido que a questão 6 não fosse registrada até a apresentação do livro que seria trabalhada nesta prática.

O quadro a seguir detalha a composição do guia de leitura e sujeitos participantes da etapa antes da leitura.

**Quadro 2:** Composição do guia de leitura e sujeitos participantes da etapa antes da leitura.

<b>Data:</b> 14/08/18	<b>Alunos participantes</b>	<b>Alunos ausentes</b>
<b>Quantidade de aulas:</b> 2	22	3
<b>Níveis/Questões</b>	<b>Dissertativas</b>	<b>Objetivas</b>
Compreensão	3	-
Interpretação	2	1
Intertextualidade	1	-
Estrutura Linguística	2	-
Motivação/Questões extras	2	-
<b>Total</b>	10	1

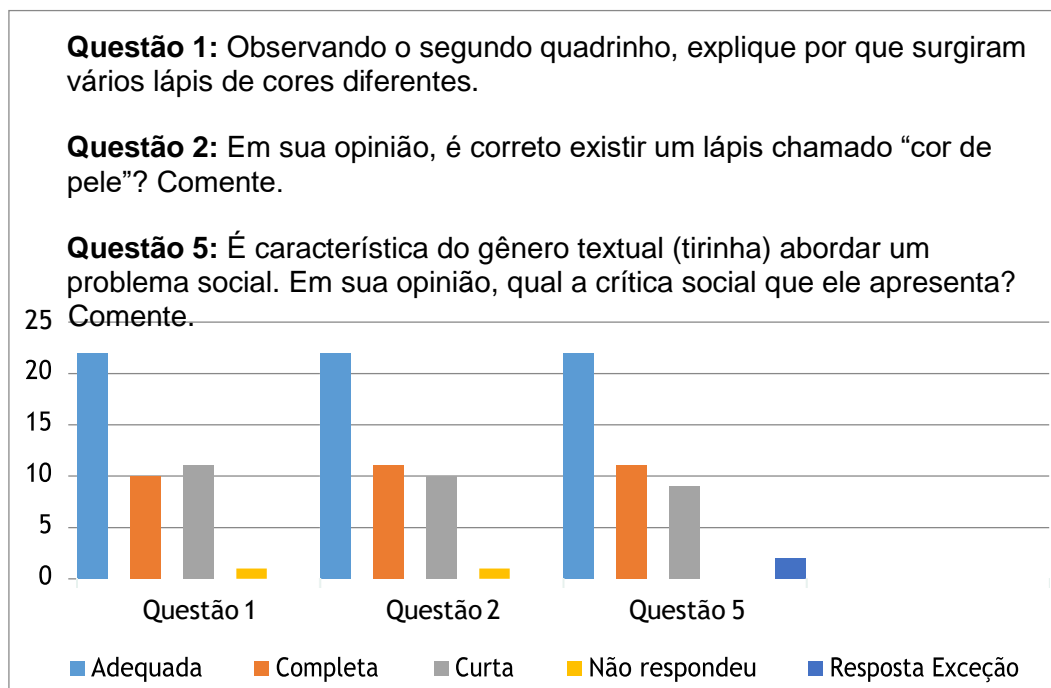
**Fonte:** Dados da pesquisa, 2018.

#### 4.1.1 Compreensão

O nível da compreensão consistiu nas questões 1, 2 e 5, cujo objetivo foi envolver o aluno com a leitura da linguagem verbal e não verbal presente na charge, observando como ele expressa sua opinião, expõe seus conhecimentos prévios e se apoia nas estratégias de leitura que ele deveria desenvolver.

O gráfico a seguir demonstra a participação dos alunos nos registros destas questões.

**Gráfico 1** – Questões 1, 2, e 5 - Compreensão



**Fonte:** Levantamento de dados da pesquisa aplicada.

Para comprovar os dados representados no gráfico 1, estão elencados abaixo algumas respostas escritas dos alunos<sup>6</sup>. Deve-se considerar que na questão 2, a exceção de 3 alunos, todos responderam de forma semelhante e com opinião negativa ao questionado. No gráfico acima, esta questão foi apresentada como resposta exceção em que o aluno concorda com o questionado e expõe seu argumento.

Exemplos de respostas às questões 1, 2 e 5, respectivamente.

*Porque eles entenderam que era a cor da pele, ou seja, cada um deu o lapis de acordo com a sua cor*

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2018

*Na minha opinião não é correto existir um lapis chamado cor de pele, porque ninguem tem a mesma cor que ninguem, uma pessoa pode ser clara outra parda, outra amarela e etc...*

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2018

<sup>6</sup> A partir deste subitem (4.1.1), os excertos registrados em itálico referem-se a escrita fiel dos participantes da pesquisa, o que justifica eventuais erros gráficos, ortográficos e linguísticos.



*Racismo, e muitas pessoas são racistas sem nem mesmo perceber como amena da tirinha*

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2018.

*Ele apresenta sobre o preconceito que anda sendo um problema na sociedade*

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2018.

As respostas requisitaram o ponto de vista do aluno, assim denunciam os conhecimentos prévios que já possuem a respeito do tema abordado. Pode-se perceber a compreensão dos alunos com relação à orientação indicada na estratégia de leitura que antecipa a questão, convergindo para a sensibilidade de ver o tema como um problema social e uma atitude, infelizmente, irrefletível para muitas pessoas.

Exemplos de respostas curtas às questões 1, 2 e 5, respectivamente.

*Cada pessoa tem uma cor diferente*

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2018

*Não, pois não há só um tom de cor de pele*

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2018

*racismo, preconceito e bulling*

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2018

Ainda que com respostas breves, esses registros asseguram o tema em questão adequadamente. Demonstram que o aprendiz compreendeu a estratégia de leitura, porém não desenvolveu argumentos para homogeneizar seu ponto de vista.

Exemplos de resposta exceção na questão 2.

*Sim, porque ve preconceito quem quer*

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2018

Observa-se que, no exemplo acima, sendo uma resposta curta e contrária a opinião da maioria, revela uma postura crítica e ao mesmo tempo naturalizada de que a questão que insta o preconceito surge por um olhar de indiferença em todo e qualquer ambiente e situação. O outro exemplo se deu com a resposta:

*Sim, porque é sim mais uma cor*

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2018

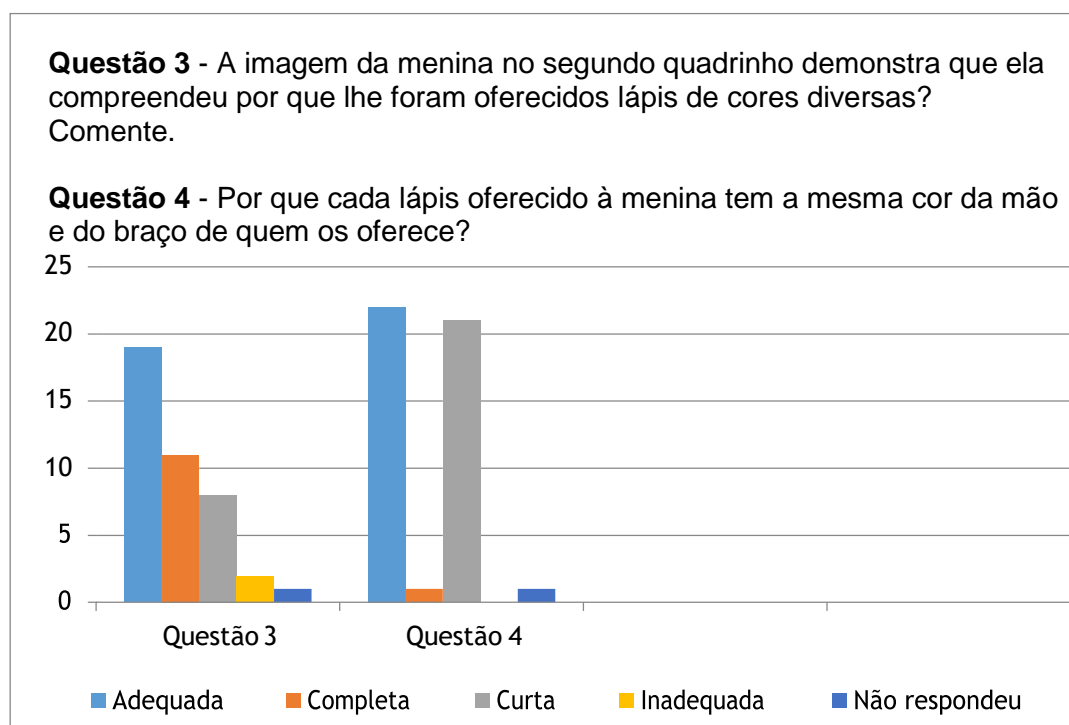
Ela nos leva a outra vertente; o fato de este aluno enquanto sujeito leitor, possivelmente, não impor criticidade em sua resposta pela sua percepção ou concepção da relação das palavras “cor de pele,” que juntas ao seu significante (o lápis de cor clara) levam ao sentido implícito de preconceito. Um preconceito que instalou-se na história da educação infantil, cultural e literária escolar e que possivelmente este aluno não tenha sido orientado à percepção da problemática social que a envolve.

#### **4.1.2 Interpretação**

No nível da interpretação, as questões 3 e 4 pretenderam incluir o aluno no campo de ampliação de conhecimentos acerca do texto, aliando seu conhecimento prévio, incitado pela motivação sobre o conteúdo que o texto lhe apresentou.

O gráfico abaixo apresenta estas questões e os dados das respostas dos alunos.

**Gráfico 2** – Questões 3 e 4 - Interpretação



**Fonte:** Levantamento de dados da pesquisa aplicada.

A exemplo do nível de compreensão, são apresentados abaixo exemplos de respostas que demonstram os dados obtidos no gráfico 2.

Exemplos de respostas às questões 3 e 4, respectivamente.

*Não, ela ficou confusa com o que estava havendo porque sera que ela fez alguma Pergunta errada sera que fiz algo que não agradou a eles.*

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2018.

*Porque ela perguntou se alguem tinha um lapis cor de pele para emprestar pra ela e cada um ofereceu para ela a cor que correspondia com a sua*

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2018.

Em ambos exemplos, considerando a consistência e clareza das respostas, verifica-se que o aluno realizou a leitura da linguagem não verbal e absorveu dela interpretação adequada para atender ao solicitado na estratégia de leitura antes de desenvolver sua resposta no guia de leitura.

Exemplos de respostas curtas às questões 3 e 4, respectivamente:

*Não, ela não compreendeu e ficou confusa*

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2018

*Porque cada um deu o lapis segundo a sua cor de pele*

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2018

Neste caso, os exemplos se diferenciam das respostas anteriores apenas pela pouca argumentação, porém atende ao requisitado pela questão e às estratégias de leitura, demonstrando que o aluno realizou a interpretação da linguagem não verbal.

#### 4.1.3 Intertextualidade

Para iniciarmos este nível da prática de leitura, recordamos a orientação dada aos alunos logo que receberam o guia de leitura em mãos, pois antes do registro da resposta da questão 6 correspondente à intertextualidade, se fez necessário revelar a capa do livro “O menino marrom” e estabelecer o diálogo comparativo com a charge estudada na imagem 1.

**Imagem 2**



**Fonte:**

[https://www.google.com/search?q=blog++O+menino+marrom+de+Ziraldo&tbn=isch&source=iu&ictx=1&fir=CTpLWWByhCKnMM%253A%252CaNNMwJHbbclZCM%252C &usq=A14 -kSlw kSP1PBtsFJtnvhRiPXRb\\_a0Q&sa=X&ved=2ahUKEwi9nv3\\_oaDgAhXFILkGHdKVbc4Q9QEwB3oECAQQCA#imgc=CTpLWWByhCKnMM:](https://www.google.com/search?q=blog++O+menino+marrom+de+Ziraldo&tbn=isch&source=iu&ictx=1&fir=CTpLWWByhCKnMM%253A%252CaNNMwJHbbclZCM%252C &usq=A14 -kSlw kSP1PBtsFJtnvhRiPXRb_a0Q&sa=X&ved=2ahUKEwi9nv3_oaDgAhXFILkGHdKVbc4Q9QEwB3oECAQQCA#imgc=CTpLWWByhCKnMM:)

As reações de risos elevados para a questão do preconceito racial e comparações da aparência física do personagem do “Menino Marrom” com algum colega conhecido da escola pareceu natural para os alunos, mas longe de incitar

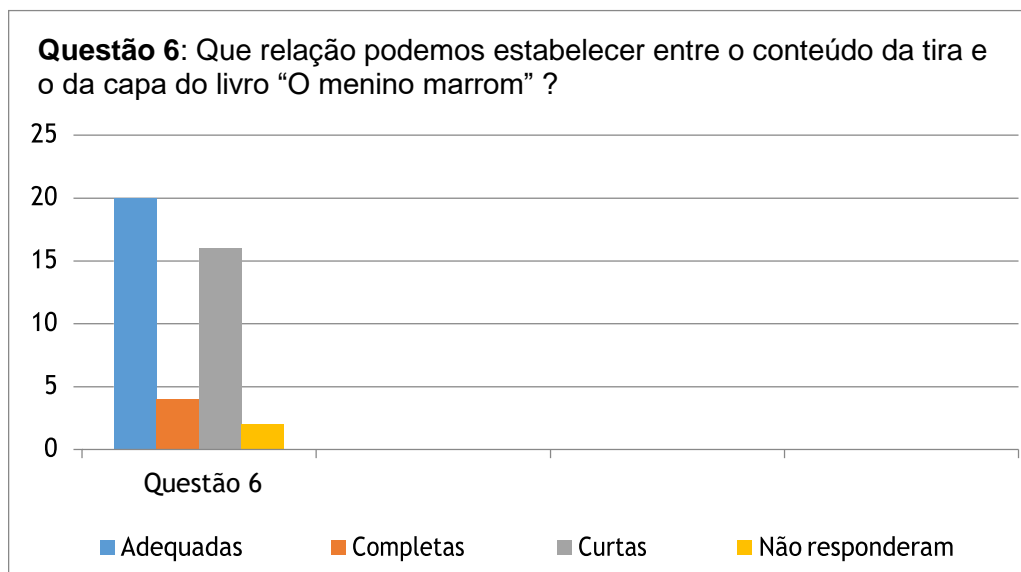
sentimentos aversivos pela comparação. Para dialogar com esta imagem e com a imagem da charge, as seguintes questões orais foram discutidas:

- ✓ O menino parece uma criança triste ou feliz?
- ✓ Como você descreve a aparência física dele nesta ilustração?
- ✓ Por que será que o autor deu este título ao seu livro?
- ✓ Há alguma comparação possível com a charge que estudamos?
- ✓ Você já conhecia este livro?
- ✓ Você já leu histórias de meninos?
- ✓ Você já havia pensado sobre a representação de cor de pele nos desenhos, livros e materiais didáticos na escola?

O diálogo impulsionado por estas questões materializa a concepção leitora interacional, em virtude de permitir a mediação do professor e aluno ao expandir as possibilidades de leitura e relações existentes entre textos, projetando estas interações para o cenário das esferas sociais e culturais. Desta forma, objetivamos que elas funcionassem como suporte para que os alunos fossem instigados a observar a intertextualidade entre as imagens 1 e 2 e assim caminhassem para um processo de reflexão em toda a intertextualidade integrada à leitura da obra “O menino marrom”.

O gráfico abaixo apresenta a questão 6, cujo objetivo foi induzir o aluno à reflexão para outras leituras imagéticas sobre o tema e seu conhecimento prévio a partir desta etapa motivacional, seguido de alguns exemplos de registro dos participantes da pesquisa.

### **Gráfico 3 – Questão 6 – Intertextualidade**



**Fonte:** Levantamento de dados da pesquisa aplicada.

Exemplo de resposta dos alunos no guia de leitura referente a esta questão.

*Podemos ver que os dois tem haver preconceito da cor da pele*

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2018

Observa-se que a maioria dos alunos respondeu esta questão posicionando-se de forma semelhante, apontando sempre a relação de preconceito racial. Alguns assim descrevem:

*O racismo está presente nas duas imagens*

*Os dois estão tendo a mesma relação de tom de pele deles.*

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2018

Um aluno demonstrou um tom mais crítico em sua escrita, porém em torno do mesmo tema, o do racismo:

*Já nem preciso falar, pois o nome já fala tudo, conta-se um menino marrom.*

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2018

Assim, verifica-se nesses registros que na compreensão de intertextualidade, os alunos consideraram apenas um aspecto da leitura arraigada ao conhecimento

prévio que já possuem, confrontada pelo contexto histórico, social, cultural e talvez ideológico.

Exemplo de resposta curta.

*Porque os dois tem valores com preconceito*

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2018

A resposta curta mantém o mesmo tema de intertextualidade, o preconceito e racismo.

*O preconceito*

*O racismo e o preconceito*

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2018

Estas ocorrências levam à constatação de que, em geral, ao se tratar de intertextualidade, os alunos desta turma apresentam alguma dificuldade em organizar as ideias que expressam nos momentos de diálogo e interação antes do registro de sua resposta, ou seja, oralmente se organizam e argumentam, porém ao escrever não desenvolve as ideias que verbalizou.

As relações de interação para a motivação da leitura não contribuíram nesta questão para uma visão mais ampla das imagens; por exemplo, o fato de serem crianças em ambas as imagens e aparentemente terem a mesma faixa etária ou avançar para uma possibilidade criativa de o menino ser um dos amigos de escola da garotinha da charge. O sorriso marcante de criança do menino e sua camiseta colorida comparada às diversas cores na imagem da menina e seu estilo despojado, estabelecendo uma relação de igualdade entre as despreocupações das crianças, com a aparência física, etc.

Considerando que os alunos tiveram liberdade para demonstrar sua compreensão com relação à intertextualidade entre a charge e a capa do livro, acrescenta-se que, ao considerar as respostas como adequadas, busca-se estabelecer uma relação de segurança permeada pela mediação para que o aluno registrasse o seu ponto de vista sem inibições. Assim, não ocorreram intervenções ou julgamentos com relação aos momentos destinados aos registros da resposta nesta

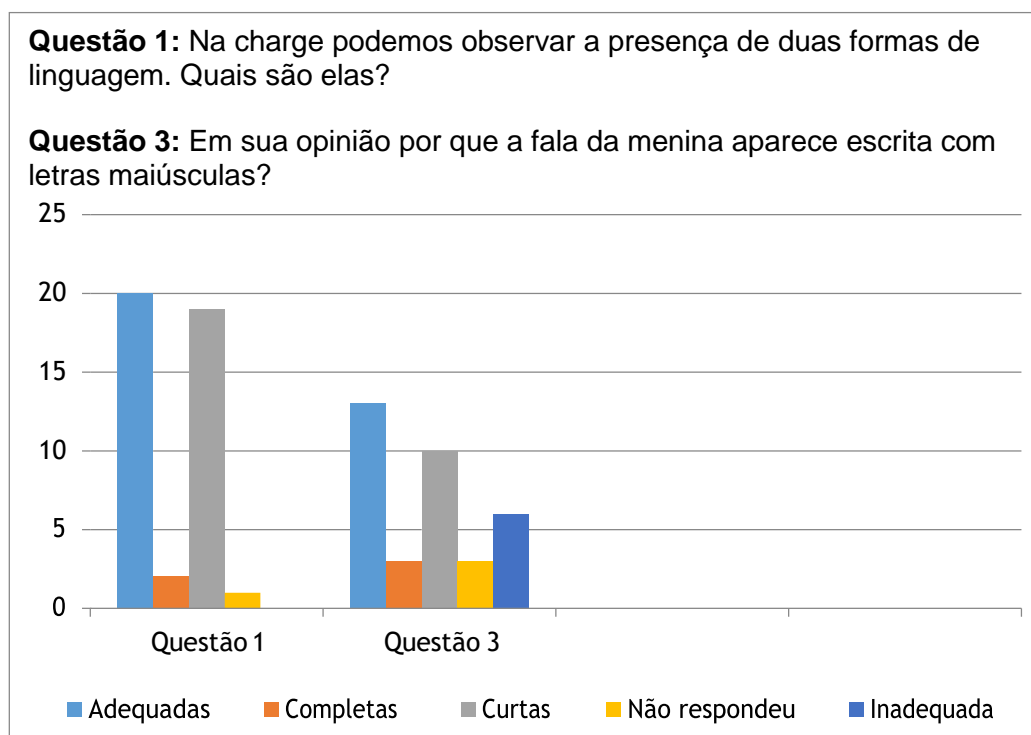
e nas demais questões exemplificadas nesta seção, exceto quando um ou outro aluno requisitava maior esclarecimento sobre a questão.

#### 4.1.4 Estrutura Linguística

Neste segmento, as três questões, construídas para o guia de leitura – antes da leitura, objetivaram conduzir os alunos para a reflexão em torno dos eventos da linguagem em funcionamento no texto 1 - charge. Os aspectos linguísticos selecionados nestas questões são exemplares ao realce das possíveis intenções do autor, especialmente por se tratar de leitura de imagens que, sendo texto, traz em si variadas interpretações possíveis para seu sentido integral.

Deste modo, são apresentadas no gráfico abaixo as respostas dos alunos a estas questões.

**Gráfico 4 – Questões 1 e 3 – Estrutura linguística**



**Fonte:** Levantamento de dados da pesquisa aplicada.



Pertinente a questão 1, consideram-se todas as respostas adequadas, porém, 3 alunos não efetuaram o registro da questão. Abaixo é demonstrado um exemplo destes registros:

*Na primeira imagem estão presentes as linguagens verbal e não verbal e na segunda somente a não verbal*

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2018

Exemplo de resposta curta – Questão 1

*A linguagem verbal e linguagem não verbal*

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2018

Diante destes exemplos, verifica-se que os alunos atenderam a estratégia de leitura proposta para a reflexão de sua resposta. Independente de resposta curta, eles reconheceram a imagem da charge como linguagem expressiva de comunicação.

A questão 3 esteve voltada à estratégia de reconhecer através do texto os efeitos de sentido produzidos pela escolha de elementos próprios e constitutivos da organização do texto. Assim, observa-se que alguns alunos não demonstraram a aplicação de conhecimento sobre a interpretação que envolve a imagem da garota e sua fala escrita em letras garrafais, resultando em 5, o número de respostas inadequadas ao questionamento.

Foram selecionadas as evidências a seguir como exemplos coletados nas respostas dos alunos.

Exemplo de resposta adequada – Questão 3

*Eu acho que está aparecendo em letras maiúsculas porque ela falou gritando*

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2018

Exemplo de resposta curta – Questão 3

*Porque ela está falando alteradamente.*

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2018.

Exemplo de questão inadequada – Questão 3

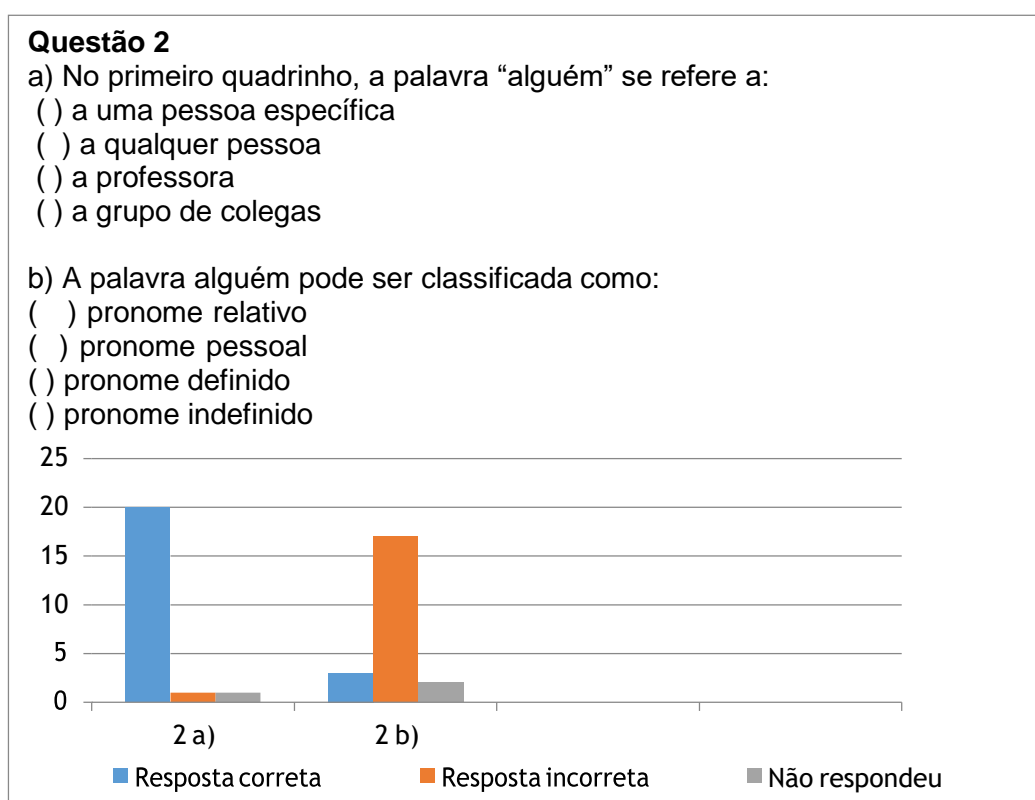
*Eu acho que esta aparece*

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2018.

As respostas adequadas e/ou curtas, evidenciam que o aluno demonstrou clareza e compreensão do texto estudado e inseriu neste contexto seus conhecimentos prévios. Já no exemplo de resposta inadequada, o aluno não concluiu seu registro realçando a não compreensão de sua resposta.

As outras duas questões ((2 a) e 2 b)) são objetivas e dependeu de orientação e exemplo prático do cotidiano. Conforme expostas no guia de leitura, foram construídas com base na habilidade de reconhecer os elementos constitutivos da organização textual.

**Gráfico 5** – Questão 2 a) e 2 b) - Estrutura linguística



**Fonte:** Levantamento de dados da pesquisa aplicada.

Observa-se que, antes dos registros de suas respostas, vários alunos demonstraram pouca recordação deste conteúdo e que a análise da estratégia de leitura que antecipou a questão foi pouco compreendida por eles. Com isso, fez-se necessário a intervenção/mediação da professora/pesquisadora em resgatar exemplos práticos e definições de usos dos pronomes em geral, pois a intenção seria

levá-los à compreensão do aspecto linguístico e não guiá-los diretamente para a resposta correta. Foi gerada, por fim, a seguinte análise das respostas escolhidas pelos alunos.

Exemplo de resposta correta – Questão 2a)

### Imagem 3

- a uma pessoa específica
- a qualquer pessoa
- a professora
- a grupo de colegas

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2018.

A opção de resposta do exemplo acima revelou a interpretação coerente do aluno sobre o recurso linguístico do pronome “alguém”, tal qual sua definição, ou seja, ao ser utilizado na fala da personagem, seu discurso se tornou genérico por não evocar um personagem específico.

Exemplo de resposta incorreta – Questão 2a)

### Imagem 4

- a uma pessoa específica
- a qualquer pessoa
- a professora
- a grupo de colegas

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2018.

Neste exemplo acima, a opção escolhida pelo aluno, possivelmente o levou a deduzir que “a grupo de colegas” seria também um fator indefinido por não evidenciar o nome de um personagem.

Exemplo de resposta correta – Questão 2b)

### Imagem 5

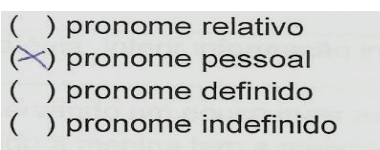
- pronome relativo
- pronome pessoal
- pronome definido
- pronome indefinido

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2018.

O exemplo selecionado na imagem 5 revela a compreensão do aluno acerca da intervenção sobre as classificações, definições e exemplos dos pronomes antes de registrar sua resposta. Diante disso, pressupõe-se que os alunos que acertaram esta questão compreenderam o conceito de pronomes e sua função na língua ao selecionarem a resposta correta também em 2ª).

Exemplo de resposta incorreta – Questão 2b)

**Imagem 6**



( ) pronome relativo  
(X) pronome pessoal  
( ) pronome definido  
( ) pronome indefinido

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2018

Neste exemplo acima de resposta incorreta, considera-se 17 um número elevado de alunos que selecionaram a segunda opção como resposta. Sendo incorreta, avalia-se como dificuldade de compreensão da intervenção que foi efetuada inicialmente, comparadas a 20, o número de acertos na questão 2a).

Devido à amplitude de pronomes e classificações a serem absorvidos em um breve momento de intervenção da aula realizada, entende-se que as dúvidas dos alunos referentes às classificações de pronomes sugeridas nas opções de respostas na questão 2b) como algo esperado, em virtude da pouca prática que os alunos possuem com este formato de atividade.

Conclui-se com esta análise a respeito da estrutura linguística que os alunos já possuem hábito de leituras imagéticas e realizam interpretações que envolvem a linguagem verbal e não verbal. No tocante aos pronomes, mesmo sendo conteúdo do primeiro bimestre referente ao currículo da série, constata-se que não possuem o hábito de trabalhar com atividades que focam, no reconhecimento de recursos linguísticos, seus sentidos e funcionamento como relevante para a construção do texto.

#### **4.1.5 Conhecimento prévio e curiosidade**

Este item encerra a análise dos dados da pesquisa na etapa antes da leitura face às respostas registradas pelos alunos no guia de leitura. Após a apropriação da charge como instrumento de motivação para adentrar a leitura do livro proposto, foram

elaboradas duas questões compreendidas como uma estratégia adicional e necessária para maior motivação dos aprendizes na etapa seguinte - “Durante a leitura”.

As questões propostas permitem a reflexão dos alunos, visando ativar seus conhecimentos prévios ou fomentar sua curiosidade realizando suas deduções, certezas ou desejos. Após verbalizar esses conhecimentos e induções à curiosidade dos sujeitos da pesquisa, foi sugerido o registro pessoal das seguintes questões:

**Questão 1** - Quem é o autor Ziraldo?

**Questão 2**- O que espero encontrar na história do livro “O Menino Marrom”?

Na análise da questão 1, foi verificado que 4 alunos não responderam, enquanto 13 alunos responderam simplesmente que ele era famoso e conhecido por escrever o livro “O menino maluquinho”, que Ziraldo era um escritor famoso ou ainda um escritor brasileiro famoso por escrever vários livros ou histórias, as quais categorizamos como respostas curtas.

Verifica-se com estas respostas que o aluno tinha pouca informação sobre o autor para descrever seus argumentos e organizar ideias acerca do que já conheciam. São bastante diretos e encerram rapidamente seu raciocínio sobre o questionado, marcando pouca reflexão e marcadores textuais que o auxiliariam a continuar a ideia inicial do que gostaria de escrever. Deve-se considerar que esta postura pode ser parte de uma característica própria do aluno ou de seu momento. Estas observações não pretendem definir o aluno sempre da mesma forma quando apresentados a outras situações de leitura ou produção de texto.

Como perspectiva de desenvoltura escritora, a partir da prática leitora, são apresentados quatro exemplos que contemplam uma composição diferente dos primeiros alunos sobre esta mesma questão, embasada no registro de sua ideia sobre a argumentação e seu conhecimento prévio.

*Ziraldo é um autor que criou varias histórias relacionadas a meninos (a)*

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2018.

*Ziraldo é um grande escritor , eu não conheço muito do seu trabalho , mais sei que ele fez “menino maluquinho” uma grande historia que gosto muito*

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2018.

*Ele é escritor , já criou várias obras tipo : A menina e o laço de fita, menino. Maluquinho , O menino marrom ,*

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2018.

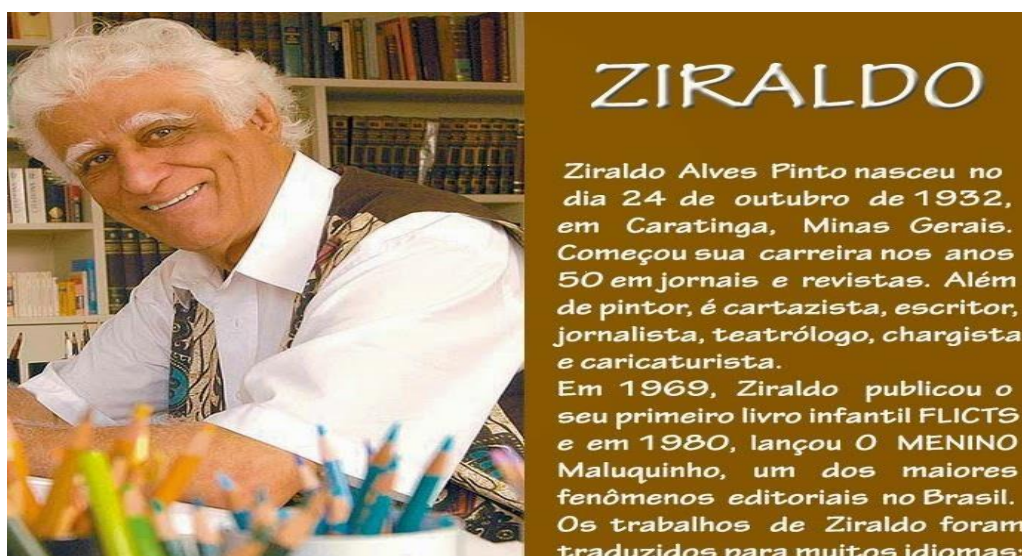
*Não sei muito sobre o Ziraldo so sei que ele é Brasileiro e que ele é o criador do menino Maluquinho e varias outras historias que se referem a crianças.*

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2018.

Como estão estruturadas as respostas às questões 1 e 2, ressalta-se que é perceptível que estes alunos constroem seu argumento e possuem competência de se fazer compreender por sua escrita, pois demonstram segurança no que expõem sobre o autor, e com isso, diferenciam suas respostas daquelas consideradas respostas curtas para a mesmas questão.

Concretizando as ações acerca desta questão, foram verbalizados aos alunos alguns eventos biográficos do autor Ziraldo, outras produções e sua característica marcante em escrever histórias de crianças, especialmente o gosto por criar histórias de “meninos”, como é dito pelo próprio autor na obra de “O Menino Marrom”. A imagem abaixo foi apresentada aos alunos como dados biográficos do autor.

**Imagem 7**



**Fonte:**

[https://www.google.com/search?q=blog++O+menino+marrom+de+Ziraldo&tbm=isch&source=iu&ictx=1&fir=CTpLWWByhCKnMM%253A%252CaNNMwJHbbclZCM%252C &usq=A14 - kSlwkSP1PBtsFJtnvhRiPXRb\\_a0Q&sa=X&ved=2ahUKEwi9nv3\\_oaDgAhXFILkGHdKVBc4Q9QEwB3oECAQQCA#imgsrc=CTpLWWByhCKnMM:](https://www.google.com/search?q=blog++O+menino+marrom+de+Ziraldo&tbm=isch&source=iu&ictx=1&fir=CTpLWWByhCKnMM%253A%252CaNNMwJHbbclZCM%252C &usq=A14 - kSlwkSP1PBtsFJtnvhRiPXRb_a0Q&sa=X&ved=2ahUKEwi9nv3_oaDgAhXFILkGHdKVBc4Q9QEwB3oECAQQCA#imgsrc=CTpLWWByhCKnMM:)

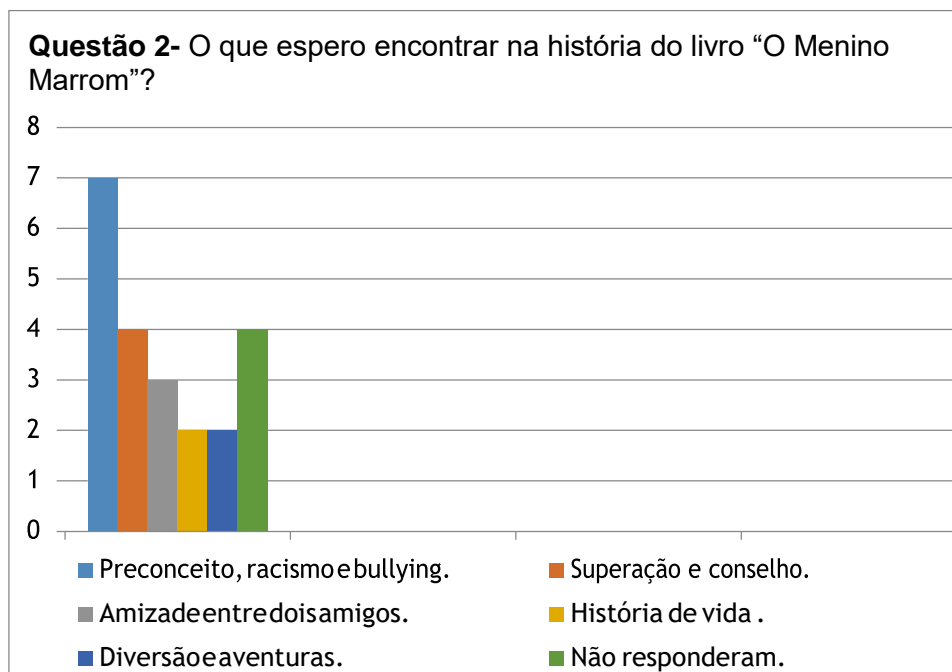
Alguns alunos disseram que lembravam de ter visto o autor em programa infantil de televisão e outros que não imaginavam que o autor já era tão “idoso” e que o menino maluquinho era muito mais velho do que eles, por ter sido lançado há tantos anos. Outros alegaram que não o conheciam, mas por ter este nome, só poderia ser coisa de antigamente. Este momento foi descontraído e de muita interação. Deste comentário surgiram outros acerca da origem e beleza dos nomes e até apelidos em geral, na sala de aula e fora dela.

No tocante à questão 2, observa-se como os alunos desenvolvem a produção textual, expõem seu conhecimento de mundo e expressam sua criatividade em situações que requerem imaginação, interesse, desejo e curiosidade sobre o tema já conhecido. Em geral, as respostas dos alunos foram divididas em torno do tema preconceito, racismo e *bullying*. Nestes casos, as respostas foram curtas, em poucas palavras e com o máximo de 2 linhas.

Houve argumentos bem consistentes como os que imaginavam que seria uma história de superação de obstáculos vividos pelo menino marrom e com conselhos para que as pessoas não sejam preconceituosas, relatos de que seria a história de vida deste garoto e tudo que ele passava devido à cor de sua pele ou uma história de dois amigos que enfrentariam juntos as diferenças de sua cor de pele. Todos os argumentos permeiam vivências do personagem na narrativa, porém este último, por sua expressividade, passa a ser o argumento que mais se aproxima do propósito da narrativa.

Destarte, cumpre lembrar que nesta fase da motivação antes da leitura, o livro ainda não foi revelado aos alunos e nem enviado por whatsapp. Assim é apresentado, no gráfico a seguir, como se dividiram quantitativamente as respostas dos alunos acerca do tema que ele defendeu.

**Gráfico 6** – Questão 2 – Conhecimento prévio e curiosidade



**Fonte:** Levantamento de dados da pesquisa aplicada.

Observa-se que os alunos foram sinceros em suas respostas, compartilharam opiniões com os colegas, mas demonstraram uma escrita própria em seu registro, mesmo com a semelhança de deduções e temas. Diante disso, verifica-se que há uma boa parcela dos alunos desta turma com dificuldades de descrever seus argumentos e organizar ideias acerca do que conhecem ou imaginam quando se trata de produção escrita.

Para eles, se faz mais simples relatar verbalmente um fato cotidiano do que apresentá-lo por escrito. Pode-se entrever que esta dificuldade em produção textual pode ser justificada pela falta de hábito de escrita, a qual se aperfeiçoa pela constante prática que construirá também com suas experiências leitoras.

## 4.2 Durante a Leitura

Inicia-se, então, a leitura em voz alta, conforme previamente combinado com os alunos. A cada página lida, houve uma pausa planejada para a prática da interação em que foram suscitadas questões sobre o vocabulário utilizado, suas definições e aspectos linguísticos peculiares das escolhas do autor, as quais fecundam o avanço da compreensão leitora significativa.

Nessa ação, verifica-se que as experiências vividas pelos personagens e pelo autor, conforme apresentadas no livro, se encontram ou se assemelham com as



experiências pessoais da maioria dos alunos, pois foram intencionalmente colocadas na narrativa pelo autor como situações atemporais, considerando que o livro foi lançado há praticamente 20 anos antes dos participantes da pesquisa nascerem.

A partir da quarta página, a leitura passou a ser compartilhada entre os alunos, mantendo espaços de interação a cada página lida para comentários, opiniões ou comparações de vivências pessoais ou de conhecimento de mundo, à medida que o assunto da página sugeria. O intuito desta prática foi promover a motivação e envolver o máximo de participantes a ler em voz alta. Esta estratégia possibilitou verificar a habilidade leitora que já possuíam referente aos critérios de entonação de voz, reconhecimento e uso da pontuação, postura, expressão e emissão de voz, atenção do outro ao ouvi-lo, sobretudo para compreender os eventos da narrativa ao ler e ao ouvir; as quais também são relevantes estratégias de leitura.

Segue-se a leitura desta forma até a página 15, utilizando o tempo de 50 minutos e contando com a participação de todos os alunos presentes. Algo que foi avaliado positivamente foi a cordialidade uns com os outros ao ouvir os colegas e professora/pesquisadora durante as leituras e a participação nas conversas em cada intervalo de leitura. Uma aluna comentou que não costumavam fazer atividades de leitura com tantas reflexões sobre o que estavam lendo. Segundo ela, a leitura a fez se sentir bem perto dos personagens, pois a havia feito lembrar de um amigo de seu tempo de pré-escola e que já não está mais perto dele, porque ela mudou de cidade.

O quadro 3 demonstra como se organizou este momento inicial de mergulhar na narrativa.

**Quadro 3:** Composição da etapa inicial de leitura

<b>Data da aplicação</b>	16/08/2018
<b>Tempo utilizado</b>	1 hora/aula
<b>Período</b>	Diurno – 1ª aula
<b>Alunos participantes</b>	17
<b>Alunos ausentes</b>	5

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2018.

Para a aula seguinte, ficou combinado que seriam feitos os registros do guia de leitura na sala de informática (SAI) da escola, onde os alunos fariam pesquisas sobre eventos relatados no texto até onde a leitura chegasse. Assim, na perspectiva da intertextualidade, a pesquisa foi planejada para aprofundar o conhecimento sobre o compositor brasileiro Tom Jobim e o solitário personagem Robinson Crusoe,

considerando que o autor com seu poder de persuasão os insere em sua narrativa, comparando fatos e sentimentos dos próprios personagens.

No dia marcado em que as atividades seriam na 1ª e 2ª aulas do período diurno, uma forte chuva ocasionou a ausência de muitos alunos, porém a aula não poderia ser cancelada e a atividade foi realizada com número reduzido de 13 alunos.

O guia de leitura foi composto por quatro questões abertas em que os alunos deveriam registrar a pesquisa solicitada em duas delas e relatar experiências pessoais em outras duas questões embasados em episódios vividos pelos personagens do menino marrom e do menino cor de rosa. O quadro 4 demonstra esta etapa durante a leitura

**Quadro 4:** Composição da etapa de leitura – durante a leitura

<b>Data da aplicação</b>	24/08/2018
<b>Tempo</b>	2 horas/aula
<b>Período</b>	Diurno: 1ª e 2ª aula
<b>Alunos participantes</b>	13
<b>Alunos ausentes</b>	9
<b>Tipo de Questões</b>	Subjetivas
<b>Questão 1: A pesquisa</b>	2
<b>Questão 2: Relato de experiência vivida.</b>	2

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2018.

As devidas considerações desta etapa foram divididas nos dois subítens a seguir, compondo as observações e constatações neste progresso de construção leitora.

#### **4.2.1 A pesquisa dos alunos**

No ambiente da SAI, os alunos foram orientados sobre como seria esta etapa da atividade, iniciando com a leitura de cada questão e alertando-os sobre o que deveriam registrar. Dispondo dos dados coletados nesta etapa, foram selecionados dois exemplos para cada questão construída pelos alunos, seguidos de nossas considerações sobre as respostas registradas por eles no guia de leitura.

**Questão 1** – Pesquise e escreva abaixo o que mais lhe chamou atenção sobre a biografia do autor e compositor “Tom Jobim”?

*Antônio Carlos Jobim conhecido como Tom Jobim , foi um compositor , cantor, pianista , violinista , maestro , arranjador brasileiro. Garota de Ipanema um de seus maiores sucessos, foi escrito em 1962 em parceria com Vinícius de Moraes . Tom Jobim nasceu no Rio de Janeiro no dia 25/01/1927 , cresceu em uma família de artistas e boêmios. Seu primeiro emprego foi em um escritório de arquitetura enquanto cursava o 1º ano da faculdade , insatisfeito , decidiu largar tudo e se dedicar ao estudo da música. Tom Jobim faleceu em Nova York , no dia 08/12/1994 com 67 anos*

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2018.

*Acho que o que me chamou mais atenção foi o sucesso que ele fez, principalmente com a música Garota de Ipanema, conhecida até hoje achei também interessante , seus trabalhos , pois ele era compositor , maestro , pianista cantor , arranjador e violonista .*

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2018.

Foi observado durante a pesquisa que houve boa participação dos presentes. Eles se envolveram com a pesquisa proposta e conheceram detalhadamente a biografia de Tom Jobim e a música dele - “É impossível ser feliz sozinho”, relatada na narrativa do livro de Ziraldo. Alguns alunos recordaram que já haviam estudado algo sobre este compositor nas aulas de Língua Portuguesa, mas que puderam compreender melhor sua biografia com esta pesquisa.

Os exemplos acima apresentados demonstram que os alunos efetuaram a pesquisa biográfica do autor. Contudo, somente o exemplo 2 atende ao solicitado na questão 1, enquanto o primeiro exemplo, denuncia que o aluno copiou a biografia integralmente, conforme visualizou no site de busca, ação que, possivelmente se ligue à sua dificuldade de compreensão leitora e reescrita de informações que absorve.

Assim, seguimos para as evidências e análise referente às respostas à questão 2, observando que ela traz dois questionamentos no mesmo enunciado.

**Questão 2** - De acordo com a pesquisa que você realizou, escreva abaixo quem foi “Robinson Crusoe” e o que você achou mais interessante em seu personagem.

*Robson Crusoe foi um personagem da história de Daniel Defoe, essa história aconteceu de verdade na vida de Alexander Selkirk (1676 – 1721). O livro tem muito em comum com a história real*

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2018.

*É uma história ficcional inspirada na do Corsário escocês Alexander Selkirk (1676 – 1721). O livro tem muito em comum com a história real, mas Sheik naufragou no Pacífico.*

*O que achei mais interessante mais interessante foi que o personagem teve tantas diferenças físicas mas as atitudes ocorridas foi igual ao que realmente aconteceu;*

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2018.

A respeito da pesquisa necessária para responder esta questão, os alunos comentaram que estavam admirados de saber o quão antigo é o romance e ao mesmo tempo parece tão moderno, pois o relacionaram com filmes atuais e novelas quando o personagem ou personagens ficam perdido(s) em ilhas desertas, deduzindo que podem ter sido inspirados na experiência do personagem Robinson Crusoe. Diante disso, em mais uma forma de mediação, foi explicado aos alunos que eles estavam produzindo intertextualidade com esta relação tão distante na história da produção literária e cultural, acrescentando que com esta manifestação eles se apropriaram de seus conhecimentos prévios, o que os direcionam para o controle e responsabilidade de suas leituras, conforme propõe Solé (1998). Como exemplo de intertextualidade percebida pelos participantes da pesquisa, foram mencionadas outras situações de intertextos ficcionais que se assemelham com a realidade.

Os exemplos acima, escolhidos para representar a turma, demonstram no primeiro trecho que o aluno compreendeu o que lhe foi solicitado pela questão, porém não respondeu a segunda parte como impressão pessoal, tornando seu registro incompleto. Com relação ao segundo trecho, o aluno respondeu as duas partes da questão, porém a forma como iniciou sua resposta provoca dúvida de sua compreensão sobre o solicitado na primeira parte. O objetivo foi questionar sobre o personagem ao fazer uso do pronome interrogativo “quem”, o qual se refere à

pessoa/personagem e não à obra. Neste caso, o pronome interrogativo adequado seria “que”, referindo se ao objeto livro.

Diante desta análise, não são demonstrados os registros gráficos, considerando que, somente três alunos atenderam adequadamente ao solicitado, cada um destes com sua peculiaridade de escolha e por isso, as respostas foram positivamente diferentes, enquanto que os outros 9 alunos participantes optaram por reproduzir cópia da biografia de Tom Jobim, tal como a primeira opção de sitio de pesquisa lhe ofertou.

Conclui-se que as respostas mais próximas da compreensão do enunciado estão representadas pelos exemplos acima. Todos os outros alunos participantes reproduziram cópias de resenhas e sinopses da pesquisa da internet sobre a obra “Robinson Crosue”, resultando em resposta inadequada ao questionado. Vale lembrar que algumas destas reproduções mencionam o personagem e alguns fatos da narrativa como o naufrágio e o tempo que ele permaneceu na ilha, etc. No entanto não torna, por isso, a resposta coerente e objetiva. Do mesmo modo, os alunos também não completaram a segunda parte desta questão, cujo objetivo buscava seu ponto de vista sobre a pesquisa efetuada.

Evidencia-se, então, que as questões elaboradas para esta etapa de leitura foram coerentes às leituras realizadas, cujas interações verbais suscitadas durante a realização da pesquisa foram positivas e refletiram no envolvimento do aluno com as atividades propostas, porém os registros dos alunos comprometem a qualidade integral dos resultados conseguidos.

Assim, conclui-se que, apesar de a SAI ser um espaço da escola atrativo e descontraído para os alunos sujeitos desta pesquisa, seus interesses se dirigem com frequência para o entretenimento que a internet proporciona, como redes sociais, games, etc., sendo necessário, que estes alunos tenham maior hábito de pesquisa e orientação dirigida sobre como deve ser uma pesquisa, suas análises e registros.

#### **4.2.2 Ativando conhecimentos prévios**

Esta subseção parte do principal embasamento teórico deste trabalho para relacionar a leitura já realizada com as experiências pessoais dos alunos e as experiências dos personagens do menino marrom e do menino cor de rosa. A intenção desta atividade seria instigar os alunos a resgatar suas memórias pessoais e

aproximá-los do contexto da leitura, motivando os alunos à curiosidade de perseguir a leitura até concluí-la e quem sabe se surpreender com seu desfecho, principalmente se este atender a suas hipóteses antecipadas.

Deste pressuposto, as questões 3 e 4 os motivaram a buscar seus conhecimentos prévios e compará-los com as histórias dos personagens do livro, ao refletir sobre suas memórias de infância. Assim, foram analisadas suas respostas, as quais se revelaram em geral histórias divertidas e agradáveis. Com relação à questão 3, destaca-se a resposta de um aluno que alegou não recordar nenhuma história e outro que relatou um fato triste.

Na questão 4, 3 alunos registraram que não possuem mais contato com o amigo com o qual viveu a experiência, em razão do amigo ter mudado de cidade. Os demais, todos relataram que possuem algum vínculo ou contato diário com esse amigo de infância. Por serem complementares o quadro a seguir demonstra alguns exemplos de respostas referente às questões 3 e 4.

**Quadro 5:** Exemplos de respostas dos participantes da pesquisa às questões 3 e 4 – durante a leitura.

<b>Questão 3:</b> Você já viveu alguma história de parceria com um amigo de infância?	<b>Questão 4 -</b> Vocês ainda têm contato como amigos? Comente
<i>Sim, teve uma vez que fui andar de cavalo com uma amiga aí o cavalo disparou e nos caímos e minha outra amiga gravou tudo foi bem legal</i>	<i>Sim. Temos contato todos os dias</i>
<i>Já sim, A gente fez parceria para decidir á nossa piscina e a piscina de bolinha nossa era legal demais</i>	<i>Sim, ela é minha prima, quando lembramos disso damos muitas risadas.</i>
<i>Teve uma vez meu amigo Osmar caiu do telhado ele pesava menos que eu então ele teve que subir no Telhado para pegar a bola e as Telha quebrou KKKKK, só dava ele no chão todo Torto , e contei a minha tia que o ajudou e chamou sua mãe .</i>	<i>Sim , nos estudamos na mesma classe e bagunçamos muito direto vou na sua casa para andarmos de Bike e etc</i>

<p><i>Já sim. Eu tinha uns 5 anos de idade quando eu briguei com uma amiga minha por causa de uma boneca.</i></p> <p><i>Ela já tinha brincado com a boneca mas não queria me dar a boneca então pra nós isso foi um motivo de briga, acabamos discutindo mas não durou muito tempo , voltamos a nos falar de novo e continuamos a brincadeira como nada estivesse acontecido.</i></p>	<p><i>Sim, ainda temos amizades e paramos direto pra conversar sobre a infância e lembramos todas as vezes que a gente brigava e voltamos a nos falar como nada tivesse acontecido , e quer saber eu acho que essas brigas fortal eceu a nossa amizade.</i></p>
<p><i>No sexto ano , durante uma aula de Educação Física , as meninas estavam a brincar de boneca, eu muito justa havia quatro colchonetes e dois grupinhos , pois as mesmas meninas estavam brigadas , um grupo pegou 3 colchonetes enquanto o grupo que eu estava só tinha um , uma amiga pediu para que elas dessem um dos 3 colchonetes algumas vezes, eu vendo aquela palhaçada levantei e puxei o colchonete com tudo sem nem ligar para a menina que estava em cima, a menina caiu e eu dei o colchonete para a minha amiga.</i></p>	<p><i>Sim, estudamos na mesma sala, nos conhecemos desde a barriga , somos amigas desde pequenas</i></p>
<p><i>Sim. Eu briguei com a minha melhor amiga, por que eu tinha ciúme dela com a outra menina.</i></p> <p><i>Eu falei pra ela que minha vida era perfeita até o momento em que ela apareceu um monstrolo. Foi horrível. Eu chorei muito quando cheguei em casa.</i></p>	<p><i>Não Eu já pedi desculpas pra ela mas ela está muito melhor sem mim. E eu percebi que o ciúme desgraça a vida das pessoas</i></p>

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2018.

Para concluir as ações da análise desta etapa de leitura, pontua-se que esta atividade de produção escrita do relato de experiência se tornou evidentemente a mais significativa para os alunos até este momento da pesquisa, pois os alunos demonstraram segurança em suas respostas, por possuírem domínio próprio dos fatos narrados por eles, ou seja, existia conhecimento prévio de suas experiências de vida.

Na sequência da presente etapa do processo de leitura, foram utilizadas outras duas aulas para a leitura compartilhada. Continuamente houve interação no percurso da leitura com momentos de intervalo necessários para a reflexão dos fatos narrados, os quais foram possivelmente comparados com exemplos reais passíveis de ocorrer com qualquer indivíduo, especialmente crianças e adolescentes, conforme já exemplificado.

A prática de saber ouvir e respeitar o momento de falar é bastante presente na conduta da turma. Assim, foi possível recordar outros momentos e passagens em que tiveram práticas de leitura na sala de aula, se divertir com alguns fatos vividos pelos personagens, além de se colocar no lugar deles quando a narrativa os fez refletir sobre a transição da adolescência para a maturidade, esta fase da vida em que tantas decisões devem ser tomadas por eles para ingressar na vida adulta.

As figuras de linguagem utilizadas pelo narrador retratam esta transição, por isso foram explanadas nas conversas socializadas nos intervalos de leitura. Tais exemplos levaram alguns alunos a recordarem certas histórias e expressões utilizadas por familiares mais antigos como tios e avós, ao falar de vivências do dia a dia. Por fazerem parte também do conteúdo curricular do 9º ano, questões de compreensão sobre as citadas figuras de linguagem fizeram parte do guia de leitura, cujas respostas registradas pelos alunos se encontram analisadas e discutidas no tópico a seguir.

### **4.3 Após a Leitura**

Concluída a leitura do livro “O menino marrom”, o processo das etapas antes e durante a leitura permitiu a construção de um elo de interação entre professora/pesquisadora e alunos. A penúltima aula planejada para a pesquisa foi utilizada com a finalidade de resgatar oralmente as experiências vividas pelos personagens da narrativa e as etapas de leitura que se realizaram até o momento.



Assim, foram levantadas questões acerca do tema principal, da trajetória de crescimento físico e pessoal dos personagens e dos motivos que levaram o narrador a escolher participar da narrativa inserindo suas próprias vivências em episódios vividos pelos personagens. Considera-se também, neste diálogo, a presença das marcas linguísticas escolhidas pelo autor na descrição dos personagens, dos lugares e das construções em torno de figuras de linguagem como a metáfora e a antítese.

Para ilustrar este momento, algumas das referidas questões orais foram:

- ✓ Qual o tema principal da narrativa?
- ✓ Como o autor descreveu o menino marrom?
- ✓ O que recorda da pesquisa que efetuou na SAI?
- ✓ Qual foi a maior descoberta que os amigos fizeram juntos?
- ✓ O que vocês podem falar sobre o episódio da moça na janela?
- ✓ Qual o propósito do menino acordar cedo e ir ver a velhinha atravessar a rua?
- ✓ O que você entende sobre o jogo de Deus e de diabo no peito do menino?
- ✓ Que recordação os garotos tiveram ao se despedirem na estação?
- ✓ Por que o autor conta a respeito de sua teoria do contrário?
- ✓ Depois da pesquisa sobre Tom Jobim e sua música e sobre Robinson Crusoe, qual seu entendimento desta relação com a narrativa do menino marrom?

A cada questão, os alunos efetuaram suas proposições, alguns optaram por não arriscar nenhuma resposta, mas concordavam sempre que ouviam a resposta de um colega e era questionado a dar sua opinião sobre seu entendimento sobre a fala do outro.

O propósito deste momento de interação após a leitura não era fornecer respostas prontas aos alunos e sim auxiliá-los na compreensão e interpretação global do texto. Desta forma, as questões orais funcionaram como suporte para àquelas elaboradas para o guia de leitura desta etapa ao efetuarem os registros de suas respostas – após a leitura. Este dialogismo empregado em todos os momentos da leitura foi relevante para se verificar a compreensão do texto a partir do registro das respostas dos alunos.

Enfim, na última aula planejada, como mostrou o quadro 1 desta seção, passa-se a entrega dos guias de leitura para orientação inicial do objetivo, pontuando especialmente a necessidade de o aluno observar com atenção as estratégias de leitura solicitadas antes de cada questão, visando a registrar uma resposta adequada e com argumentos próprios de sua compreensão sobre a leitura trabalhada.

Após estas orientações, os alunos iniciaram os registros no guia de leitura, solicitando a partir de então, pouca mediação do professor. Alguns solicitaram ajuda somente para o entendimento de algumas questões que envolveram estrutura linguística e figura de linguagem.

O presente guia de leitura – após a leitura – foi composto de 21 questões nos níveis de compreensão, interpretação e intertextualidade e 11 questões de estrutura linguística, conforme demonstra o quadro 6:

**Quadro 6** - Composição do guia de leitura e sujeitos participantes da etapa de leitura – após a leitura.

<b>Data da aplicação = 27/9/18</b>	<b>Alunos Participantes = 17</b>		
<b>Tempo utilizado = 1 hora/aula</b>	<b>Alunos Ausentes = 5</b>		
<b>Período = 3ª aula</b>			
<b>Tipos de Questões</b>	<b>Dissertativas</b>	<b>Objetivas</b>	<b>Total</b>
Compreensão	9	4	13
Interpretação	1	5	6
Intertextualidade	2	1	3
<b>Total</b>	12	10	22
Estrutura Linguística	6	5	11
<b>Total</b>	6	5	11

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2018.

Na análise dos dados coletados nesta etapa de leitura, apropriou-se do mesmo padrão de registros e evidências utilizados na etapa antes da leitura. Desta maneira, os itens a seguir demonstraram este percurso a partir da composição do guia de leitura apresentado no quadro 6.

#### 4.3.1 Compreensão

Chegando a esta etapa da pesquisa, tencionamos conciliar o máximo de questionamentos referentes à obra de Ziraldo, de forma que seja fortalecida a

relevância da concepção leitora e dialógica que se defende. Ademais, essa concepção possibilita ao aluno refletir e recuperar passagens da narrativa lida e pensar suas construções de sentido a partir de sua experiência leitora.

Neste sentido, as questões que reúnem o nível de compreensão foram enumeradas e analisadas em grupos de acordo com o critério solicitado pela estratégia de leitura. O quadro abaixo demonstra esta distribuição para a análise das respostas dos alunos.

**Quadro 7:** Divisão das questões no nível de compreensão – após a leitura

<b>Questões Dissertativas</b>	<b>Questões Objetivas</b>
nº 1, 3, 4, 5, 10 a), 10 b) 15, 17, 20	nº 2, 7, 13, 19
<b>Estratégias de leitura</b>	<b>Questões</b>
Conhecimento prévio	nº 1 e 13
Opinião e argumentação	nº 3, 4, 5, 10 a), 15 e 17
Construção de sentido	nº 2, 7, 10 b), 19, 20

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2018.

A partir da sequência apresentada no quadro acima, inicia-se a análise das respostas dos alunos pertinentes a compreensão que, infere a leitura efetuada e seu conhecimento acerca do texto e das práticas de leitura que o envolveram.

Primeiramente, deve se levar em consideração que, ao entregar o guia de leitura, a turma optou por registrar suas respostas sem a necessidade de ler em voz alta qualquer uma das questões. Poucos alunos solicitaram orientação para compreender o enunciado da questão e/ou da estratégia de leitura requisitada antes de cada questão.

Desta forma são apresentados dois exemplos de respostas dos alunos referentes às questões 1 e 13 respectivamente, com algumas pontuações.

**Questão 1:** Ao ler o título do texto, o que você imaginou que encontraria no conteúdo da história?

*Uma história de superação*

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2018.

*Eu achei que seria uma história divertida e uma história de superação. No fim a história foi mais ou menos isso, eu gostei da Leitura .*

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2018.

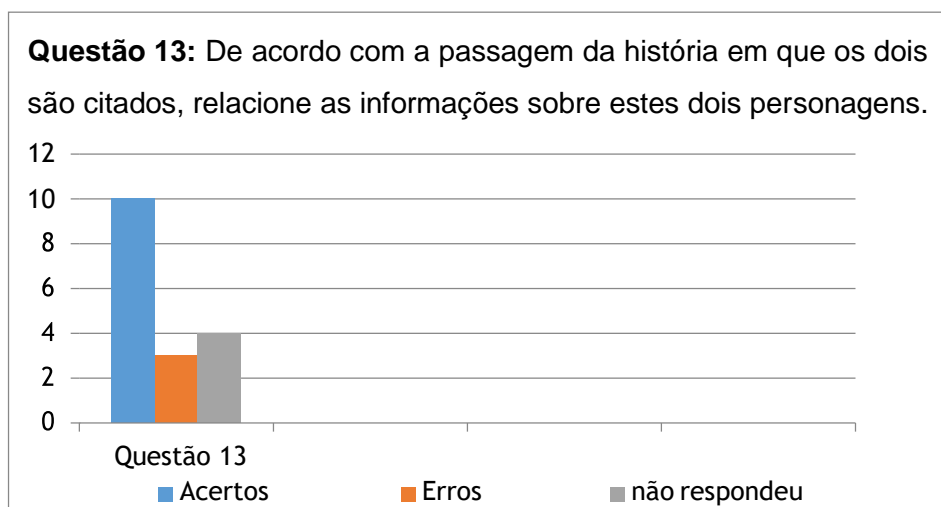
Mediante o primeiro exemplo apresentado, verifica-se que todos os alunos utilizaram respostas curtas e se apoiaram nos mesmos temas. Além deste exemplo, alguns responderam que imaginavam uma história de preconceito, outros de racismo e outros afirmaram que o próprio título já dizia que seria a história de um menino negro que sofreria *bullying* ou preconceito.

Observa-se que, mesmo embasados na leitura já concluída, os alunos se desprenderam dela para efetuar suas respostas, deixando um fundo de visão ao preconceito e à ideia de que a cor da pele do personagem e o título do texto, involuntariamente, remetem ao cunho de inferioridade sem considerar a pessoa humana.

O segundo exemplo incutiu positivismo e argumentação. O aluno demonstrou que refletiu sobre o conteúdo da história lida sem considerar a cor da pele como algo que merecesse somente uma trajetória de obstáculos para o personagem.

A questão 13, sendo objetiva, foi apresentada no gráfico abaixo, seguida de um exemplo para as respostas adequadas e outro para as respostas inadequadas ou erradas.

**Gráfico 7 – Questão 13 – Compreensão - Após a leitura**



**Fonte:** Levantamento de dados da pesquisa aplicada.

### Imagem 8

Exemplo de resposta adequada à questão 13 – após a leitura

1-Robinson Crusóe	(2) compositor brasileiro
2-Tom Jobim	(1) personagem fictício
	(2) famosa música: "Garota de Ipanema"
	(1) aventura em uma ilha remota
	(1) primeiro romance em folhetim.
	(2) música estilo "jazz"
	(1) naufrago

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2018.

### Imagem 9

Exemplo de resposta inadequada à questão 13 – após a leitura

1-Robinson Crusóe	(2) compositor brasileiro
2-Tom Jobim	(1) personagem fictício
	(2) famosa música: "Garota de Ipanema"
	(1) aventura em uma ilha remota
	(2) primeiro romance em folhetim.
	(2) música estilo "jazz"
	(1) naufrago

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2018.

Estes exemplos refletem os conhecimentos prévios dos alunos, partindo da leitura do livro “O menino marrom”, consolidados na etapa durante a leitura ao realizarem a pesquisa na SAI. A intertextualidade que Ziraldo apresenta em sua obra demonstra a ampliação dos conhecimentos sobre o personagem Robinson Crusóe e o compositor Tom Jobim com a pesquisa realizada.

A imagem 8 representou um exemplo de respostas corretas, sendo 10 o número de acertos. As três respostas erradas são as mesmas exemplificadas na imagem 9, o que resultou da opção do aluno ao relacionar Tom Jobim como o primeiro romance em folhetim ao invés de relacionar esta opção a Robinson Crusóe.

Seguindo a análise das respostas às questões 3, 4, 10 a), 15 e 17, pertinentes a opinião e argumentação dos alunos, reitera-se que todas as estratégias de leitura que antecipam as referidas questões demandam do aluno posicionamento crítico e argumentação para expor seu ponto de vista sobre a questão. Por se referir ao argumento e ponto de vista do aluno, é apresentado um exemplo de cada questão a seguir, pontuando algumas considerações a cada exemplo.

**Questão 3** - Em sua opinião, o menino marrom era o personagem principal da narrativa? Justifique sua resposta.

*Sim, Porque ele era o mais falado da historia e aparecia em todas as partes da história*

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2018.

Verifica-se que todos os alunos efetuaram registros semelhantes a este exemplo, concordando com a questão e demonstrando poucos argumentos em sua escrita. As respostas diferentes deste exemplo se fixam em:

*Sim, porque ele era o dono da história*

*Sim, porque conta a história da vida dele*

*Sim, porque ele estava na capa do livro*

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2018.

**Questão 4:** Em sua opinião, por que o autor optou por não dar nomes aos personagens da história?

*Pois o assunto era sobre bullying (cor de pele)*

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2018.

A análise deste exemplo se repete nas respostas de outros alunos, levando à ideia de que toda a narrativa se constrói em torno do preconceito admitido pela cor da pele dos personagens. Deste modo, este exemplo de resposta não foi adequado para representar uma compreensão significativa da narrativa como um todo. Outras respostas se basearam também na reflexão superficial que o aluno fez sobre o texto como um todo:

*Para chamar a atenção da história*

*Por que a história era deste menino e não do outro*

*Porque esse livro fala sobre cores de pessoas e ele já quis diferenciar pela cor*

O exemplo a seguir reflete a proximidade da compreensão do aluno ao questionado. Ainda que não afirme seu ponto de vista, arrisca a dizer o que seria para ele a escolha do autor.

*Talvez por que ele não tinha idéia de algum nome para o menino marrom ou talvez que ele queria que o menino marrom se chamasse menino marrom*

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2018.

Em razão da particularidade de respostas que resguardaram o gosto e interesse dos alunos pela narrativa, são selecionados alguns exemplos de respostas comprovados para a questão 5, conforme a seguir:

**Questão 5:** Qual das histórias vivenciadas pelo menino marrom e pelo menino cor-de-rosa mais chamou sua atenção? Comente.

*Quando ele brigou com o menino cor de rosa E quando menino cor-de-rosa foi embora*

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2018.

*Quando ele chamou o colega para ver a velha ser atropelada*

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2018.

*Quando eles estavam aprendendo as primeiras letras*

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2018.

*Nenhuma , por que eu não gostei muito da Historia*

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2018.

Pertinente à questão 10a), optou-se por utilizar os exemplos de respostas dos alunos demonstradas no quadro abaixo em razão de serem complementares e visam realçar o entendimento do aluno perante a narrativa, em busca da construção de sentido da leitura.

**Quadro 8:** Exemplos de respostas às questões 10a) e 10b) – após a leitura

<b>Questão 10a):</b> Em sua opinião, o fato de o autor falar com o leitor em vários momentos da história facilita a compreensão do texto? Justifique sua resposta.	<b>Questão 10b):</b> Reescreva um desses trechos que você julgou mais interessante.
<i>Sim, porque tem um vínculo de amizade com o leitor</i>	<i>Não sei não estou lembrado</i>
<i>Sim, porque ajudou a entender a história melhor, muitas vezes o autor nós dizendo que precisava ouvi</i>	<i>Meu querido Amigo Eu andava muito triste ultimamente, pois estava sentido muito a sua falta agora estou mais contente porque acabo de descobrir uma coisa importante preto e apenas a ausência do branco</i>
<i>Sim, com experiência e citações fica mais fácil a compreensão</i>	<i>“Lembro-me de uma vez que minha filha mais velha tinha assim a idade do menino marrom...”</i>

Observa-se nos exemplos acima selecionados que os alunos usaram sensibilidade em suas respostas, demonstrando que compreenderam a questão e,



por isso, reconheceram os episódios da narrativa, ou seja, foram capazes de identificar trechos da história em que o autor fala diretamente com o leitor em seu papel de narrador.

Ainda no campo da argumentação e construção do ponto de vista, analise-se a resposta do aluno pertinente à questão 15, que teve por objetivo complementar a resposta da questão anterior de nº 14. Esta, sendo objetiva e do nível da interpretação, será analisada no próximo subitem desta seção.

**Questão 15** - Você concorda com a descoberta deles? Comente.

*Sim, é muito legal*

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2018.

*Sim, porque cada um tem uma tonalidade diferente*

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2018.

*Sim, porque o mundo só não pessoas brancas e pretas existe (pardo, amarelo, Negro e outros...)*

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2018.

Verifica-se que não ocorreram argumentos consistentes para a resposta que o aluno registrou no exemplo da imagem 66. Outros 2 alunos responderam da mesma forma. Já as respostas dos demais alunos participantes foram todas mais completas, seguindo a mesma temática a que se referem às imagens dos exemplos 67 e 68, permeadas pelo argumento de que a cor não deve ser um rótulo de desigualdade.

A questão 17 encerra o campo da argumentação e construção do ponto de vista. A estratégia de leitura que foi aplicada vislumbrou criticidade do aluno a partir de sua compreensão integral da narrativa. Os dois exemplos a seguir demonstram duas respostas dos alunos que se aproximam do solicitado pela questão e a estratégia de leitura.

**Questão 17-** Em sua opinião, por que somente para o menino cor-de-rosa chegou a hora de ter que ir embora?

*Porque ele teve mais oportunidade que o menino Marrom*

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2018.

*Porque é a vida, alguns vão , outros ficam , cada um de acordo com planos e sonhos*

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2018.

Pertinente ao exemplo abaixo, verifica-se uma visão uníssona do aluno acerca do acontecimento real ao menino cor-de-rosa que parte em viagem. Algo que se revela como uma postura ingênua do aluno perante a leitura.

*Porque já estava de conhecer o mundo.*

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2018.

Concluindo essa análise, verifica-se que os demais participantes utilizaram registros sintéticos e com base no mesmo modelo de argumentação dos exemplos acima, confirmando que, ao colocar suas impressões textuais no papel, os alunos participantes da pesquisa possuem pouca criticidade leitora.

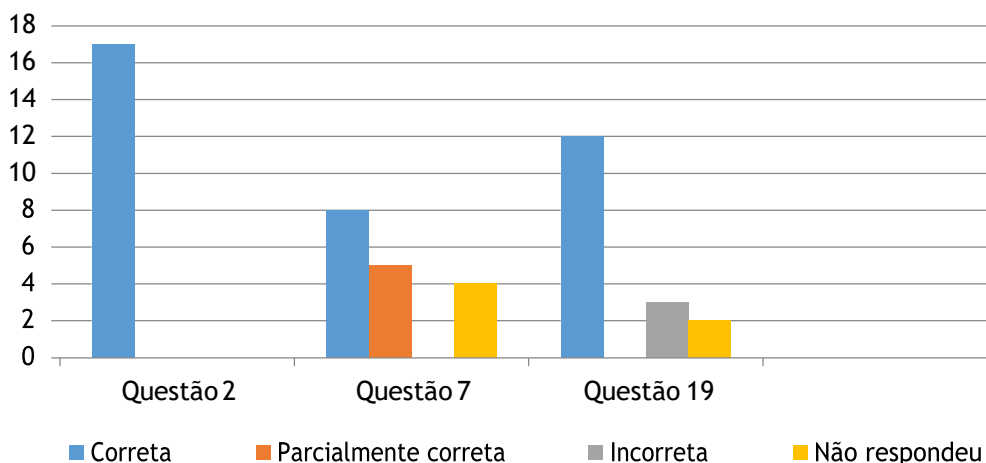
Pautados na construção de sentido, a partir deste ponto, analisa-se as questões 2, 7, 19, demonstradas no gráfico 8, e seus respectivos exemplos de respostas dos alunos e a questão 20 encerrando o campo da construção de sentido.

**Gráfico 8** – Questões 2, 7 e 19 – Compreensão - Após a leitura

**Questão 2** - A história do “menino marrom” é um texto predominantemente  
 argumentativo  
 descritivo  
 narrativo

**Questão 7** - Destaque, nos dois trechos a seguir, uma ou mais expressões que marcam a passagem do tempo?

**Questão 19** - Selecione a opção que melhor explica o sentido da oração: “Era chegada a hora de deixar de ser *corço*, brincar de ser rio” (p.29). Se necessário, utilize o dicionário.



**Fonte:** Levantamento de dados da pesquisa aplicada.

Com o exemplo da resposta à questão 2, observa-se que todos os participantes optaram corretamente pela alternativa C. A tipologia textual narrativa faz parte de suas práticas leitora desde as séries iniciais, tornando-se, desta forma, uma habilidade já desenvolvida para a série.

#### Imagem 10

A -  argumentativo  
 B -  descritivo  
 C -  narrativo

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2018.

Exemplo de resposta correta à questão 7.

#### Imagem 11

- a) “Na manhã seguinte, a cama ficou incômoda de novo, antes das seis horas.” (p.23)
- b) “De repente, começaram a crescer mais depressa, a voz começou a engrossar aqui, a esganiçar ali...”(p.25)

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2018.

Exemplos de resposta parcialmente correta à questão 7.

### Imagem 12

- a) “Na manhã seguinte, a cama ficou incômoda de novo, antes das seis horas.” (p.23)
- b) “ De repente, começaram a crescer mais depressa, a voz começou a engrossar aqui, a esganiçar ali...”(p.25)

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2018.

### Imagem 13

- a) “Na manhã seguinte, a cama ficou incômoda de novo, antes das seis horas.” (p.23)
- b) “ De repente, começaram a crescer mais depressa, a voz começou a engrossar aqui, a esganiçar ali...”(p.25)

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2018.

A resposta correta exemplificada na imagem 11 demonstra a compreensão do aluno em relação aos elementos que compõem a narrativa, ao destacar as marcas linguísticas que expressam a passagem de tempo. Já na análise de resposta parcialmente correta, verifica-se que na imagem 12, o aluno destacou corretamente a passagem do tempo em a), enquanto em b) foi destacado uma sequência da oração que marca a locução verbal “começaram a crescer” e a locução adverbial de modo “mais depressa”. Por fim, no exemplo da imagem 13, o aluno marcou corretamente em a) as palavras “manhã” e “seis horas”, enquanto que em b) destacou as duas locuções adverbiais existentes na oração: “De repente” “e mais depressa”. Em ambos

os exemplos, deveriam marcar em b) apenas a locução adverbial de tempo “de repente”.

Com relação à questão 19, representada no gráfico 8, os exemplos a seguir confirmam o levantamento dos dados.

Exemplo de resposta correta à questão 19.

#### Imagem 14

- A - ( ) ser rebelde e parar de estudar
- B - ( ) hora de ser adulto e trabalhar
- C -  hora de crescer e refletir
- D - ( ) deixar de ser quieto e reclamar de tudo

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2018.

Exemplo de resposta incorreta à questão 19.

#### Imagem 15

- A - ( ) ser rebelde e parar de estudar
- B -  hora de ser adulto e trabalhar
- C - ( ) hora de crescer e refletir
- D - ( ) deixar de ser quieto e reclamar de tudo

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2018.

No campo da construção de sentidos da leitura, as figuras de linguagem são as opções discursivas disponíveis ao autor para caracterizar, em sua maioria, seu estilo próprio de escrever. Fazem parte dos conteúdos do 9º ano e foram discutidas e exemplificadas na etapa durante a leitura sempre que utilizadas no texto. Assim, na questão 19, foi selecionado um trecho da narrativa que contempla o uso da metáfora como uma figura de linguagem constantemente utilizada pelo autor Ziraldo no livro “O menino marrom”.

O aluno demonstrou no exemplo da imagem 14 que compreendeu o sentido que a figura de linguagem emprega no trecho exposto na questão, ao marcar a alternativa C. No exemplo da imagem 15, dentre as opções, o aluno marcou a alternativa B, sendo a opção incorreta, porém uma interpretação próxima da opção correta.

A questão 20, a última a ser analisada no campo da construção de sentido neste item da pesquisa, também se aplicou à função da metáfora como figura de linguagem, diferenciando-se da questão 19, por exigir do aluno que descrevesse sua compreensão sobre o trecho escolhido. Após os exemplos abaixo, foram efetuadas considerações sobre as respostas selecionadas.

**Questão 20** - Explique o que compreendeu do seguinte trecho. “*Menino é como certos rios misteriosos da Amazônia que, de repente, desaparecem no meio da mata – ou no meio do mapa – e vão aparecer lá na frente, um rio muito maior, um outro rio.*” (p.30)

*Eu li mais eu esqueci um pouco da narrativa*

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2018.

*Chega uma hora da vida que é preciso escolher melhor caminho*

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2018.

*Que uma pessoa ela é invisível para todos mas quando cresce se torna como superhomem lá no topo do mundo*

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2018.

A análise desses exemplos busca referenciar o envolvimento do aluno com a atividade no primeiro exemplo, quando não se prende ao enunciado da questão, não tenta lembrar a história pelo trecho escrito ou busca no próprio portador físico e digital que esteve ao seu alcance durante todo este processo.

No tocante aos outros dois exemplos, defende-se que os alunos se expressaram da melhor forma possível em suas respostas, comprovando que compreenderam a mensagem implícita do autor, ao escolher seu discurso sobre o inevitável curso da vida, esta passagem de uma fase da vida humana tão importante, a infância e a adolescência, para a vida adulta.

Deste modo, conclui-se que, com relação a perceber a construção de sentidos do texto através das escolhas do autor, os alunos movimentaram suas experiências pessoais e aprendizagem leitora na maioria dos questionamentos. Alguns com maior desempenho na consistência de suas respostas, outros com menos habilidade, porém, afirma-se que o processo de interação que ocorreu nas etapas antes e durante

a leitura, subsidiou estes alunos no registro de suas respostas neste guia de leitura após verificarem que esta atividade foi significativa para sua compreensão da leitura.

### 4.3.2 Interpretação

No nível da interpretação, foi direcionado o olhar do aluno para os mecanismos textuais, levando-o a observar que em alguns momentos o autor opta por uma leitura linear e evidente dos fatos que narra, enquanto em outros, requer reflexão de seu leitor, instigando-o a posicionar-se diante dos acontecimentos da leitura e perseguirem suas responsabilidades diante da leitura.

Foram analisadas as 5 questões objetivas e uma dissertativa, conforme demonstra o quadro 6 (p.110). O quadro 8, abaixo, demonstra os contextos em que estão inseridas as estratégias de leitura que reúnem estas questões.

**Quadro 8:** Divisão das questões no nível de interpretação – após a leitura

<b>Questões Dissertativas</b>	<b>Questões Objetivas</b>
nº 21	nº 8, 9, 12, 14 e 18
<b>Estratégias de leitura</b>	<b>Questões</b>
Inferir informação explícita	nº 8 e 14
Inferir informação implícita	nº 9, 12 e 18
Opinião e argumentação	nº 21

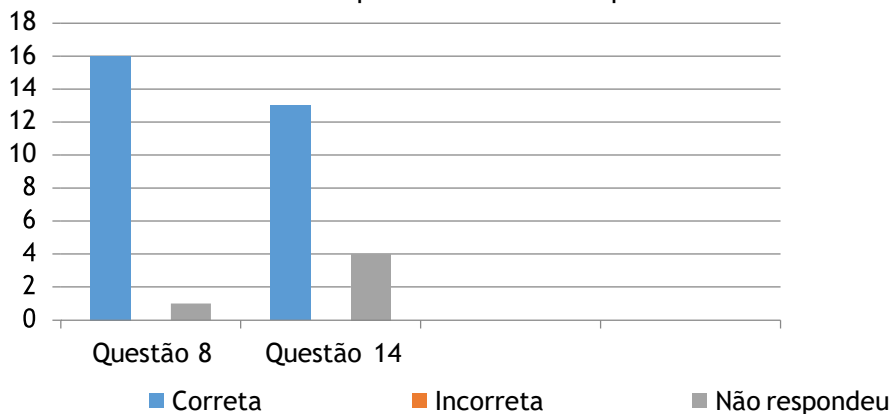
**Fonte:** Dados da pesquisa, 2018.

A partir da ordem apresentada no quadro 8, inicia-se, então, a análise das respostas dos alunos pelas questões 8 e 14, demonstrando no gráfico abaixo o levantamento dos dados efetuados, seguido das imagens que comprovam estas respostas e algumas considerações.

**Gráfico 9** - Questões 8 e 14 - Interpretação - Após a leitura

**Questão 8** - Em que momento os meninos precisaram procurar no dicionário e ler várias vezes o significado da palavra “ingredientes”?

**Questão 14** - Em que momento da história, os meninos descobriram que o mundo não é dividido entre pessoas brancas e pretas?



**Fonte:** Levantamento de dados da pesquisa aplicada.

Exemplo de resposta correta à questão 8.

### Imagem 16

- A - ( ) Quando eles assistiram a um filme sobre heróis galácticos na televisão.
- B - (X) Quando eles estavam ouvindo, caladinhos, uma conversa da babá com a cozinheira na casa do menino cor de rosa.
- C - ( ) Quando eles estavam no laboratório da escola e ouviram a professora falar esta palavra que era muito difícil para eles compreenderem.
- D - ( ) Quando tiveram uma briga feia e ouviram suas mães falar esta palavra enquanto eram separados aos prantos.

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2018.

Exemplo de resposta correta à questão 14.

### Imagem 17

- A - ( ) Quando se despedem na estação e o menino cor de rosa vai embora.
- B - (X) Quando retornaram da escola conversando sobre a aula que tiveram sobre as cores no disco de Newton no laboratório da escola.
- C - ( ) Quando se despedem na estação e relembram do pacto de sangue que fizeram quando eram crianças.
- D - ( ) Quando passam a acordar cedo para ver a velhinha atravessara a rua.



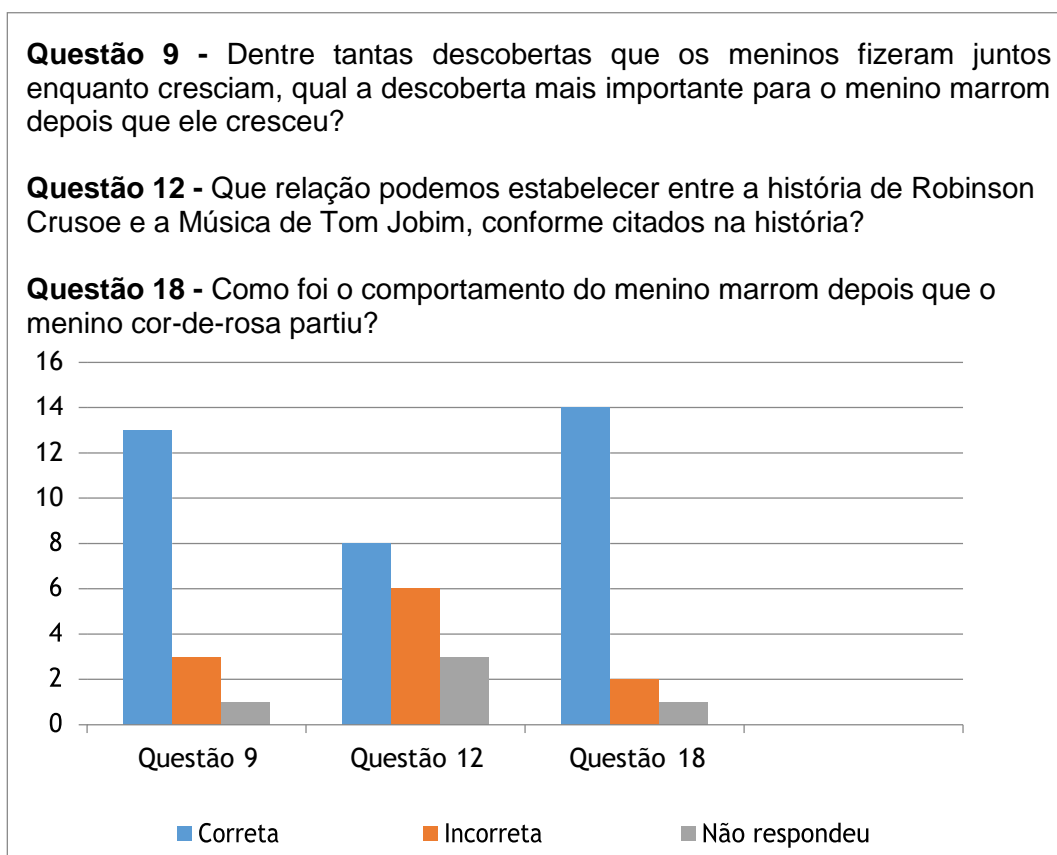
**Fonte:** Dados da pesquisa, 2018.

Conforme evidências do gráfico, todos os alunos responderam corretamente às questões 8 e 14. Diante deste resultado, verifica-se que os alunos alcançaram o propósito da estratégia de leitura, confirmando no próprio texto as informações explícitas disponíveis nas alternativas destas questões.

As questões 9, 12 e 18 pretenderam instigar o aluno à reflexão de sua leitura, ampliando as perspectivas da interpretação para compreender o que não estava literalmente escrito no texto, mas que seria possível compreender pela forma com que o autor conduziu a trajetória narrativa.

Nesse contexto, demonstram-se os dados obtidos pelas respostas dos alunos através do gráfico 10, suas respectivas comprovações de respostas e algumas considerações.

**Gráfico 10** - Questões 9, 12 e 18 - Interpretação - Após a leitura



**Fonte:** Levantamento de dados da pesquisa aplicada

Exemplo de resposta correta à questão 9.

**Imagem 18**

- A - ( ) Entender as cores representadas no Disco de Newton.
- B - ( ) Descobrir que a sobrinha da babá tinha se casado com o carteiro e já tinha seis filhos.
- C - ( ) Descobrir que gostava de ficar sozinho, pois assim era mais feliz.
- D - (X) A descoberta simbólica que o fez entender que o preto não era o contrário do branco.

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2018.

Exemplo de resposta incorreta à questão 9.

**Imagem 19**

- A - (X) Entender as cores representadas no Disco de Newton.
- B - ( ) Descobrir que a sobrinha da babá tinha se casado com o carteiro e já tinha seis filhos.
- C - ( ) Descobrir que gostava de ficar sozinho, pois assim era mais feliz.
- D - ( ) A descoberta simbólica que o fez entender que o preto não era o contrário do branco.

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2018.

É possível dizer a partir dos exemplos acima, que 17 alunos compreenderam a questão 9, e dentre as alternativas escolheram a letra D como resposta, comprovando que recordaram a progressão da narrativa e interpretaram a informação que estava implícita no texto, devido às construções estilísticas do autor. Os 3 alunos que marcaram a letra A possivelmente não atentaram para a completude da questão, pois o trecho nesta opção foi dito de forma explícita para confirmar um fato que iniciou na fase da escola.

Exemplo de resposta correta à questão 12.

**Imagem 20**

- A -  Ninguém é capaz de viver sem companhia.  
 B - ( ) Amigos sempre vão embora.  
 C - ( ) Ninguém precisa ser aceito pelos outros.  
 D - ( ) Todos somos diferentes.

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2018.

Exemplo de resposta incorreta à questão 12.

### Imagem 21

- A - ( ) Ninguém é capaz de viver sem companhia.  
 B - ( ) Amigos sempre vão embora.  
 C - ( ) Ninguém precisa ser aceito pelos outros.  
 D -  Todos somos diferentes.

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2018.

Para a questão 12, a análise manteve-se no nível da interpretação, exigindo que o aluno movimentasse seus conhecimentos prévios, adquiridos principalmente com a pesquisa efetuada na etapa durante a leitura. A imagem 20 contém a resposta correta, da qual, 8 alunos optaram pela alternativa A, inferindo a relação entre a história de Robinson Crusóe e a música de Tom Jobim para agregá-la à história do menino marrom. A imagem 21 revela que o aluno se prendeu ao conceito de diferença que o tema da narrativa envolve e marcou a alternativa da letra D, ficando com a opção incorreta. Os 6 alunos que erraram marcaram a mesma opção.

Exemplo de resposta correta à questão 18.

### Imagem 22

- A - ( ) Ele ganhou muitos outros amigos e já não lembrava mais de seu amigo de infância.  
 B - ( ) Se tornou um grande inventor e também foi embora de sua cidade.  
 C - ( ) Apesar de crescer muito devagarzinho, era um menino muito falante.  
 D -  Ele ficava sozinho, estudando, inventando coisas e experiências, mas se sentia triste pela falta do amigo.

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2018.

Exemplo de resposta incorreta à questão 18.

### Imagem 23

- A - ( ) Ele ganhou muitos outros amigos e já não lembrava mais de seu amigo de infância.
- B - ( ) Se tornou um grande inventor e também foi embora de sua cidade.
- C - (X) Apesar de crescer muito devagarzinho, era um menino muito falante.
- D - ( ) Ele ficava sozinho, estudando, inventando coisas e experiências, mas se sentia triste pela falta do amigo.

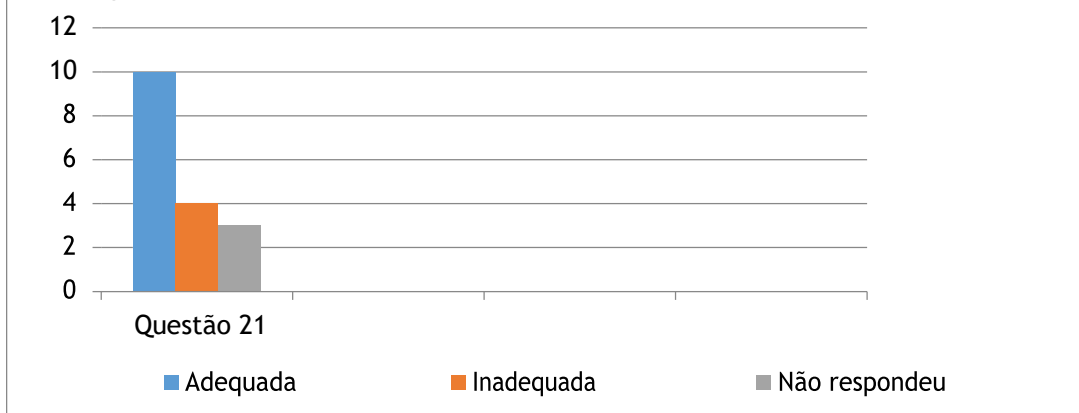
**Fonte:** Dados da pesquisa, 2018.

Pelo exemplo de resposta correta na imagem 22, verifica-se que a estratégia de leitura utilizada foi compreendida pelo aluno, uma vez que a alternativa traz a síntese dos acontecimentos ocorridos na vida do personagem do menino marrom. Já na imagem 23, entende-se que os 2 alunos que selecionaram a alternativa C se equivocaram, por não concluir com atenção a leitura das alternativas e relacioná-las com o enunciado da questão a despeito do comportamento do personagem nesta fase de sua vida.

Com relação à questão 21, ainda sendo de leitura de informação implícita no texto, acrescentou-se a habilidade de posicionar e defender seu argumento de resposta, atendendo a estratégia de leitura proposta. Diante disso, a questão foi dissertativa, a fim de demonstrar a compreensão do aluno sobre o desfecho da história, comprovando sua argumentação. O gráfico a seguir demonstra a participação do aluno e em seguida são apresentados os exemplos para cada tipo de resposta e algumas considerações.

### **Gráfico 11** – Questão 21 - Interpretação - Após a leitura

**Questão 21** - No penúltimo parágrafo da história, o autor descreve várias atividades que os dois meninos podem estar fazendo. Selecione e reescreva algumas delas que você acha que combina mais com o menino marrom. Justifique sua escolha.



**Fonte:** Levantamento de dados da pesquisa aplicada.

Exemplo de resposta adequada à questão 21.

*O menino Marrom é o Craque de basquete , não estuda mais , fez um samba e gravou uma Canção, se casou , Conhece o Mundo , rei do videoclipe, vai ser Poeta e viver na contra mão. Tudo isso combina com o menino marrom e não com o menino cor de rosa.*

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2018.

*Um é craque de basquete e o outro de voleibol, um já está quase formado e o outro Não, Eu acho que combina com o menino marrom o craque de basquete e não ser formado*

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2018.

Os exemplos revelaram que o aluno selecionou entre as diferentes opções disponíveis, algumas que ele entendeu que combinariam com o personagem, demonstrando que observou a questão e sua referida estratégia de leitura.

Exemplo de resposta inadequada à questão 21.

*Basquete não estuda mais fez um samba e gravou uma canção violão se casou conhecer o mundo, vídeo clip, vai ser poeta e viver na contra mão*

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2018.

Com relação ao exemplo de resposta inadequada, verifica-se que, o aluno copiou trecho da narrativa que se refere aos dois personagens e não se posiciona sobre sua escolha, deixando sua resposta confusa e incompleta.

É possível, então, concluir que, no nível da interpretação, os aprendizes demonstram fragilidade em seu posicionamento crítico quando são solicitados a redigir suas escolhas. Possuem também resistência em ser responsáveis por sua trajetória leitora, pois apesar de demonstrarem compreensão ao se posicionar verbalmente, acham desnecessário retomar a leitura para atender um questionamento que esclareça e valorize suas respostas.

### 4.3.3 Intertextualidade

O nível de leitura proposto neste item compreendeu 3 questões do guia de leitura após a leitura; as questões 6 e 11 como dissertativas e a questão 16 como objetiva. As três questões consideraram o conhecimento prévio do leitor, adquirido pela leitura completa da narrativa e experiências pessoais de memórias passadas instigadas no decorrer da narrativa. Assim, são apresentados a seguir alguns exemplos de respostas dos alunos para cada questão deste item, seguidas de algumas considerações.

**Questão 6:** Você se identificou com alguma das histórias vivenciadas pelos personagens? Comente.

Exemplos de respostas à questão 6.

*Não, Nunca tive uma amizade assim*

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2018.

*Sim , já discuti varias vezes com colegas principalmente os da escola .*

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2018.

Vê-se com estes exemplos que a intertextualidade da narrativa e as vivências pessoais dos alunos apresentaram um ponto de vista particular, tanto para aqueles

que encontraram alguma semelhança, como no primeiro exemplo, quanto para aqueles que não se identificaram ou não relacionaram o enunciado da questão com os acontecimentos da narrativa, como no segundo exemplo.

**Questão 11:** Ao longo da narrativa, o autor se refere a alguns nomes como Tom Jobim, Robinson Crusóé, etc. Antes da leitura, você ouviu falar ou leu algo sobre esses dois personagens? Comente.

Exemplos de respostas à questão 11.

*Sim, que até um desses personagens ficaram perdido ne uma ilha*

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2018.

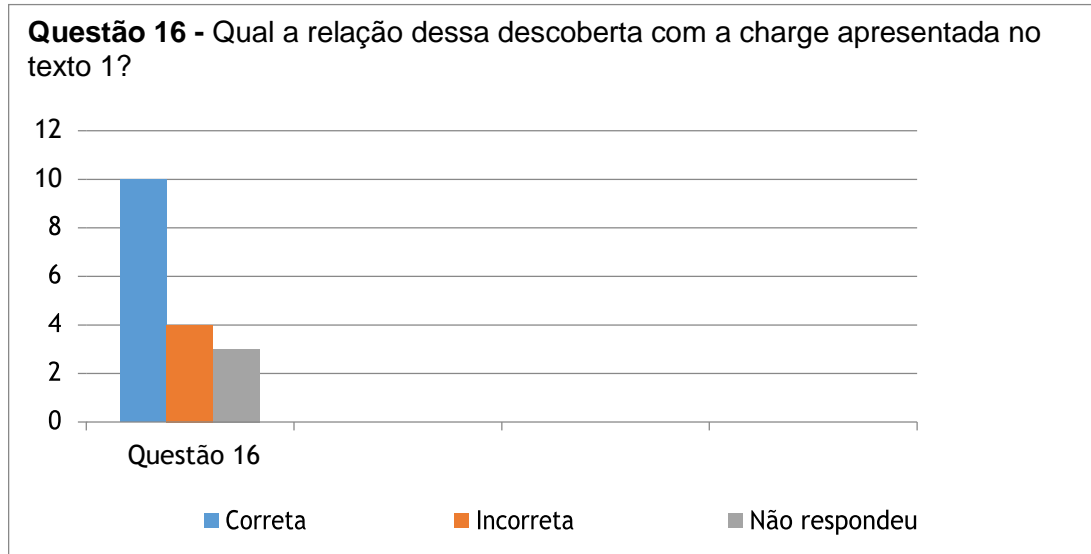
*Sim, só tom Jobim ele era um compositor e musico*

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2018.

A intertextualidade, aliada ao conhecimento prévio dos alunos, revelou mais uma vez que os alunos sintetizam ao máximo seus registros escritos. Nestes exemplos não houve marcas nas respostas dos alunos de influência pela pesquisa realizada na etapa durante a leitura sobre os dois nomes mencionados na questão, tão pouco dos episódios da narrativa em que o autor os referênciava.

A questão 16, última que contemplou o nível da intertextualidade, trata-se de uma questão objetiva, pautada na estratégia de leitura que requer do aluno a habilidade de relacionar textos verbais e não verbais e produzir seus argumentos, ao analisar as alternativas adequadas à questão. Esta questão complementou as questões 14 e 15, as quais foram elencadas nas análises dos níveis de compreensão e interpretação deste item. Por serem objetivas, são demonstradas as alternativas marcadas pelos alunos no gráfico a seguir.

**Gráfico 12** – Questão 16 - Intertextualidade - Após a leitura



**Fonte:** Levantamento de dados da pesquisa aplicada.

Exemplo de resposta correta à questão 16.

#### Imagem 24

- A -  Despertar o leitor para o fato de que cada pessoa é única e a cor da pele não deve ser definida em preta ou branca.
- B -  Destacar que as cores das pessoas é um fator importante para diferenciar quem elas são.
- C -  Mostrar que sempre haverá preconceitos entre pessoas e sua cor.
- D -  Deixar o menino marrom e o menino cor de rosa confusos na definição de suas cores de pele.

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2018.

Exemplo de resposta incorreta à questão 16.

#### Imagem 25

- A -  Despertar o leitor para o fato de que cada pessoa é única e a cor da pele não deve ser definida em preta ou branca.
- B -  Destacar que as cores das pessoas é um fator importante para diferenciar quem elas são.
- C -  Mostrar que sempre haverá preconceitos entre pessoas e sua cor.
- D -  Deixar o menino marrom e o menino cor de rosa confusos na definição de suas cores de pele.

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2018.

Com as alternativas apontadas pelos alunos, observa-se que na imagem 24, o aluno movimentou seu conhecimento prévio adquirido na fase da motivação com o estudo da charge, a qual foi construída sobre a linguagem verbal e não verbal, e sua



compreensão dos episódios da narrativa que justificaram primeiramente as questões 14 e 15. A imagem 25 revela que o aluno não refletiu sobre sua trajetória leitora, desde a motivação até sua conclusão, permanecendo no tema do preconceito como conteúdo central da narrativa.

Desta forma, conclui-se que no nível da intertextualidade se faz necessário assumir responsabilidades diante do texto e retomar a trajetória de leitura visando a reflexão dos fatos e dos caminhos que levam às leituras implícitas ao texto, as quais são normalmente a essência que o texto carrega em seu interior em prol da construção do sentido.

#### **4.3.4 Estrutura Linguística**

A estrutura linguística foi agregada ao guia de leitura, intencionando ampliar as perspectivas do aluno em sua visão de construção global do texto e de leitura significativa. A partir das estratégias de leitura mobilizadas para cada questão, o aluno buscou refletir sobre os mecanismos utilizados pelo autor para fortalecer os recursos expressivos e linguísticos em funcionamento no texto.

Nesse sentido, a análise foi segmentada em 6 questões dissertativas e 5 questões objetivas, conforme aduz o quadro 6 desta seção. Efetuou-se a análise sequencial dessas questões quando uma complementasse a outra. No exemplo a seguir a análise inicial revela a questão 1 que se divide em 1a), com a questão objetiva, e 1b) com a questão dissertativa, uma complementar a outra.

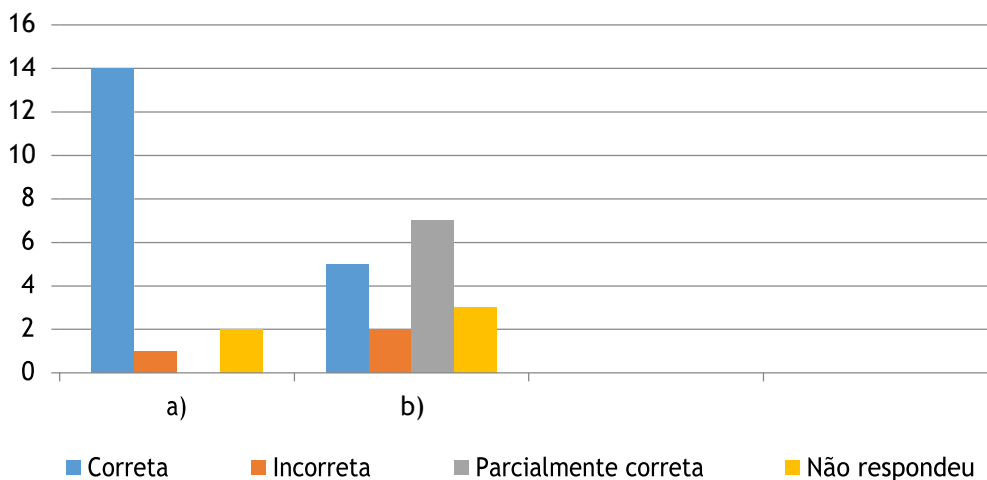
O gráfico 13 demonstra as respostas dos alunos à questão 1a) e 1b), seguido dos exemplos e de algumas considerações.

**Gráfico 13** – Questões 1 a) e 1 b) – Estrutura linguística

**Questão 1**

a) O autor dedica as duas primeiras páginas para descrever as características físicas do menino marrom. Que palavras permitem imaginarmos estas características?

b) Retire do texto dois exemplos que comprovem sua resposta em a. Destaque nestes exemplos as palavras que definem sua escolha.



**Fonte:** Levantamento de dados da pesquisa aplicada.

Exemplo de resposta correta à questão 1a).

**Imagem 26**

- A - ( ) substantivos e pronomes.  
 B - ( ) verbos e conjunções.  
 C - () substantivos e adjetivos.  
 D - ( ) verbos e adjetivos.

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2018.

Exemplo de resposta incorreta à questão 1a).

**Imagem 27**

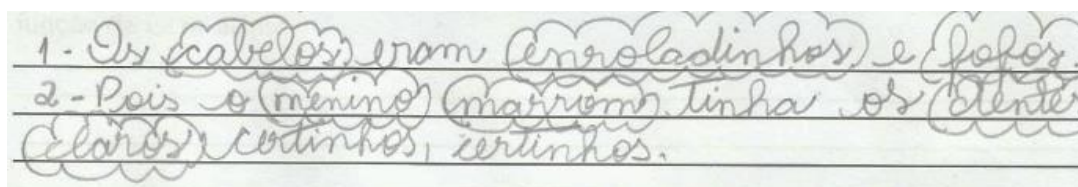
- A - () substantivos e pronomes.  
 B - ( ) verbos e conjunções.  
 C - ( ) substantivos e adjetivos.  
 D - ( ) verbos e adjetivos.

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2018.

A estratégia de leitura solicitada ao aluno e acompanhada da questão 1a) possibilitou aos alunos refletirem suas respostas e retomar conteúdos já apreendidos em séries anteriores, o que significa que possuem conhecimentos prévios sobre os recursos linguísticos apresentados nas alternativas da questão. O gráfico aponta que 14 alunos marcaram a resposta correta, enquanto 1 aluno optou por uma alternativa divergente dos demais, conforme exemplificam as imagens 26 e 27 respectivamente.

Exemplo de resposta correta à questão 1b).

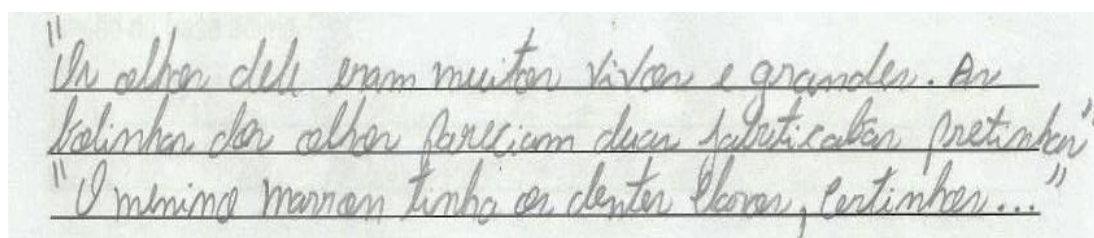
**Imagem 28<sup>7</sup>**



**Fonte:** Dados da pesquisa, 2018.

Exemplo de resposta parcialmente correta à questão 1b).

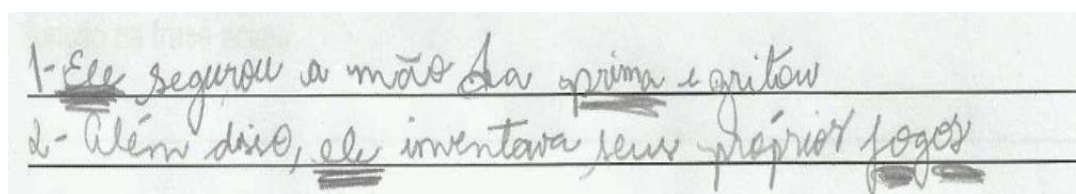
**Imagem 29**



**Fonte:** Dados da pesquisa, 2018.

Exemplo de resposta incorreta à questão 1b).

**Imagem 30**



<sup>7</sup> As imagens 28 a 30 foram selecionadas para representar os registros dos alunos em virtude da peculiaridade dos grifos e destaques de suas respostas.

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2018.

O exemplo referente à imagem 26 apresenta a correspondência adequada para a alternativa correta no exercício 1a), pois o aluno atendeu ao enunciado na questão 1b), ao retirar do texto os dois exemplos que reescreveu e destacar os substantivos e adjetivos que descrevem características físicas do personagem do menino marrom. O exemplo referente à imagem 29 evidencia que o aluno compreendeu o enunciado da questão 1b), porém, não destacou as palavras que comprovam sua resposta em 1a). Desta forma, sua resposta se tornou parcialmente correta.

Com relação à imagem 30, exemplo de resposta incorreta em 1b), o aluno compreendeu o enunciado da questão, ao reescrever dois exemplos do texto e destacar algumas palavras, contudo sua resposta se tornou incorreta como consequência de sua resposta em 1a). Para comprovar sua escolha, o aluno buscou exemplos na terceira página escrita do livro, distanciando-se da afirmação que lhe apoiava na questão 1a), e destacou os pronomes e substantivos, emparelhando sua escolha incorreta em 1a).

A seguir, analisa-se a questão 2, na qual a estratégia de leitura solicitou que o aluno observasse as escolhas lexicais do autor para a construção do sentido do texto. Assim, a partir do enunciado da questão, os alunos reescreveram, com suas palavras, como compreenderam algumas das expressões utilizadas na narrativa. Os dois exemplos abaixo apresentaram a compreensão de alguns alunos em suas respostas sobre o exercício.

**Questão 2:** Após conhecer a história do livro “O menino marrom”, explique o sentido das expressões:

- a) ...olhou o mar – longamente... (p.6) parou e refletiu por longo tempo
- b) ...ele solta toda sua vivacidade (p.7) Felicidade, alegria
- c) Ei, você é o minúsculo do seu pai! (p.10) miniatura do pai
- d) ...aí, embatuquei. (p.12) não havia percebido
- e)...indagação inquietante (p.13) perguntas inquietantes

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2018.

- a) ...olhou o mar – longamente... (p.6) Ele estava impressionado
- b) ...ele solta toda sua vivacidade (p.7) Se todos tivessem paciência ele iria contar tudo que sabe
- c) Ei, você é o minúsculo do seu pai! (p.10) Eles se parecem por isso essa expressão
- d) ...aí, embatuquei. (p.12) Intrigado
- e)...indagação inquietante (p.13) Ele estava indignado mais ficou quieto

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2018.

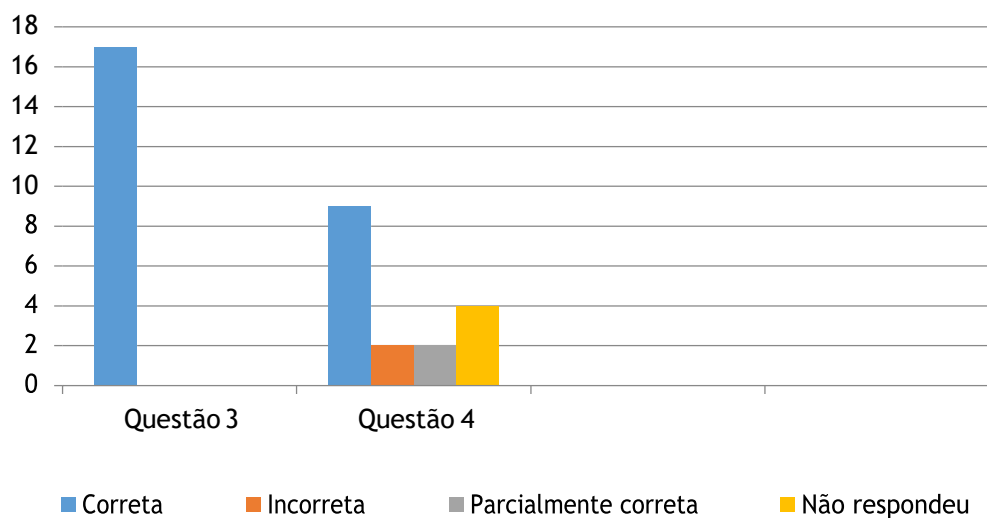
Considera-se o conjunto de exemplos acima adequado, pois, com exceção de dois alunos que não responderam, todos os outros conseguiram escrever suas compreensões sobre as expressões selecionadas, sem deslocar o sentido que elas denotavam no texto.

A questão 3 e 4 são complementares e foram analisadas conforme o gráfico a seguir, que traz ainda, por conseguinte, exemplos de respostas e algumas considerações.

**Gráfico 14** – Questões 3 e 4 – Estrutura linguística

**Questão 3:** Assinale a opção que define o significado da palavra “azeviche”. Utilize o dicionário para auxiliá-lo.

**Questão 4:** No decorrer da leitura, algum trecho no texto o auxiliou a compreender o significado da palavra “azeviche” sem a necessidade de recorrer ao dicionário? Qual? Justifique sua resposta.



**Fonte:** Levantamento de dados da pesquisa aplicada.

Exemplo de resposta correta à questão 3.

### Imagem 31

- A - ( ) fruta de cor escura, espécie de açaí
- B - (X) substância mineral de cor muito negra, espécie de carvão
- C - ( ) madeira de cor forte para esculpir objetos de decoração
- D - ( ) flor rara de cor semelhante a de jabuticaba

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2018.

Observa-se que, na questão 3, a estratégia de leitura solicitou do aluno pesquisar o significado da palavra “azeviche”, citada no início do livro “O menino marrom”. Este exercício deveria ser feito antes de o aluno registrar a resposta, utilizando inclusive o dicionário, se julgasse necessário. Isso possibilitou que todos os alunos marcassem a alternativa correta, além do suporte existente no próprio texto. Este suporte, dado pelo autor, suscitou a elaboração da questão 4.

Exemplo de resposta correta à questão 4.

*Sim. O trecho que está falando : Vocês conhecem aquela canção que diz: “Boneca de Piche, da jabuticaba, da cor do azeviche...” Pois é, azeviche deve ser pretão mesmo poiso Lamartine Babo – autor da musica – não iria mentir pra gente.*

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2018.

Exemplo de resposta incorreta à questão 4.

*Não lembro dessa parte*

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2018.

Exemplo de resposta parcialmente correta à questão 4.

*Sim, pois ele escreveu de um jeito que falava com o leitor.*

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2018.

Observa-se que os alunos que responderam como no exemplo de resposta correta atenderam à estratégia de leitura, coletando e relacionando informações no contexto da narrativa, e observaram o enunciado da questão para redigir suas respostas seguindo a sequência da solicitação. O exemplo considerado como resposta incorreta, em razão dos alunos participantes estarem com o livro em mãos em todas as etapas deste processo de leitura, além da mediação da professora/pesquisadora neste momento de registro do guia de leitura. Com o exemplo visto como resposta parcialmente correta, o aluno explica o que interpretou sobre a fala do narrador na história, porém, não comprova sua hipótese, relacionando-a com trechos ou palavras da narrativa.

Apropriando-se do mesmo critério das análises acima, é apresentado o Gráfico 15 e a seguir são demonstradas as respostas dos alunos como exemplos e algumas considerações.

**Gráfico 15** – Questões 5 a 8 - Estrutura linguística

**Questão 5** - Em vários trechos do texto, surgem frases com o mesmo modelo de: “Aí, ela ia explicando para a irmãzinha – **que tinha uns dois anos** – tudo o que via”. (p.7).

Observe o trecho em negrito. Por que o autor faz uso do travessão no meio desta frase? Destaque do texto, outro exemplo em que o travessão desempenhe a mesma função da frase acima.

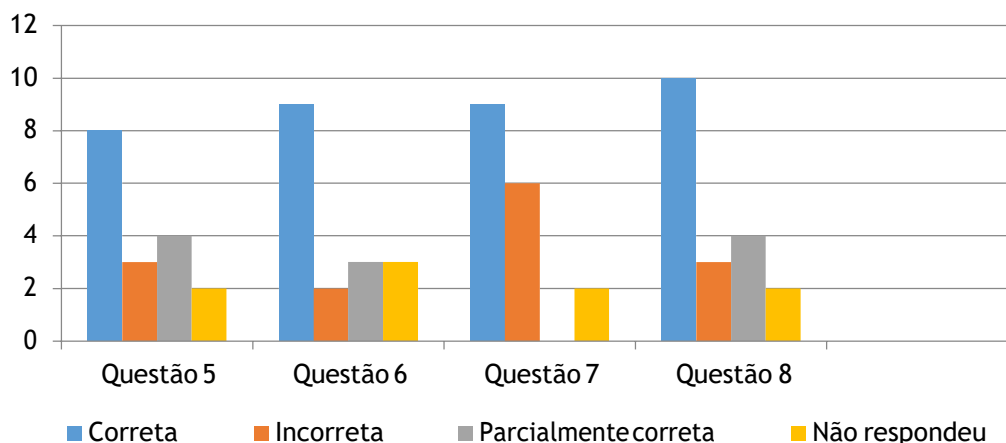
**Questão 6** - Reescreva os períodos abaixo retirando o trecho que se encontra entre travessões. A seguir responda: Há alteração de sentido das mensagens que se expressam nessas frases?

a) “(...) os pés eram grandes – grandes mesmos! – para o tamanho dele” (p.6)

b) “Foi em 1969 – olha quanto tempo faz! – que os homens foram à Lua (...)”. (p.14)

**Questão 7** - Esta intervenção com o uso do travessão no texto representa a fala de quem?

**Questão 8**- Há momentos da história em que o autor utiliza outros sinais de pontuação para representar a fala dos personagens. Quais são eles? Cite um exemplo.



**Fonte:** Levantamento de dados da pesquisa aplicada

Exemplo de resposta correta à questão 5.

*Para explicar melhor o que é que ele quer falar sobre o assunto.*

*Se misturar todas as cores – em partes iguais – e botá – las para rodar, elas viram branco*

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2018.

Exemplo de resposta parcialmente correta à questão 5.



Para indicar as falas . “Eles – os meninos – viam velozes naves cruzando o espaço sideral”

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2018.

Exemplo de resposta incorreta à questão 5.

Para marcar a fala dos personagens ;

- “Pacto de sangue !”

- “ da onde você tirou isso?”

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2018.

O exemplo de resposta correta revelou que o aluno atendeu a orientação do enunciado da questão, observou o uso do travessão no modelo e respondeu com suas palavras como compreendeu esta escolha do autor, reconhecendo no próprio texto o mesmo recurso sendo utilizado em outras orações. O exemplo de resposta parcialmente correta demonstrou que o aluno compreendeu o enunciado da questão, porém não organizou sua resposta de forma clara. No exemplo dado como resposta incorreta verifica-se que o aluno se limitou ao conhecimento que já possui de que o travessão tem uma única finalidade – marcar a fala do personagem. Os exemplos de discurso direto que ele retira do texto confirmam sua resposta, porém, permanece incorreta para o enunciado proposto na questão 5.

Exemplo de resposta correta à questão 6.

- a) “(...) os pés eram grandes – grandes mesmos! – para o tamanho dele” (p.6)  
(...) os pés eram grandes para o tamanho dele
- b) “Foi em 1969 – olha quanto tempo faz! – que os homens foram à Lua (...). (p.14)  
“Foi em 1969 que os homens foram à Lua (...)  
Para mim não mudou nada da mensagem , dá pra entender sem esse espaço. Não mudou o sentido

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2018.

Exemplo de resposta parcialmente correta à questão 6.

- a) “(...) os pés eram grandes – grandes mesmos! – para o tamanho dele” (p.6)  
Os pés eram grandes para o tamanho dele (não mudou o sentido)

- b) “Foi em 1969 – olha quanto tempo faz! – que os homens foram à Lua (...). (p.14)  
Foi em 1969 ,que os homens foram à lua (...)  
Ficou meio vago , sem sentido algum.

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2018.

Exemplo de resposta incorreta à questão 6.

- a) “(...) os pés eram grandes – grandes mesmos! – para o tamanho dele” (p.6)  
(...) os pés eram grandes – muito grandes - para ele  
Mudei o sentido da frase
- b) “Foi em 1969 – olha quanto tempo faz! – que os homens foram à Lua (...). (p.14)  
“Foi em 1969 – que foi a muitos anos atrás - que os homens foram a lua.  
Deu pra muda o sentido da frase

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2018.

Vê-se que no exemplo de resposta correta à questão 6, o aluno respondeu com segurança ao observar as orações e verificar, após reescrevê-las sem o período com travessão, se houve ou não alteração do sentido que emite, em virtude da escolha do autor, ao inferir sua fala na narrativa utilizando o sinal do travessão. No exemplo de resposta parcialmente correta, observa-se que o aluno respondeu adequadamente em sua análise da oração da opção a). Em contrapartida, na letra b), não concordou que ela permaneça com sentido em sua emissão sem o uso do travessão. Pode-se justificar que a construção da oração, iniciada pelo verbo, tenha provocado dúvida para a efetiva compreensão do aluno. Com relação ao exemplo de resposta incorreta, verifica-se que o aluno afirma nos dois exercícios que houve mudança de sentido da oração, ao passo que reescreveu as frases, alterando os termos que se referem ao travessão, ou seja, mudou a fala do narrador por outras palavras de mesmo sentido. Desta forma, evidencia-se que não compreendeu o enunciado da questão e discorda da alteração que ele mesmo efetuou na oração.

A questão 7, embora considerada uma questão simples, provocou uma certa confusão na compreensão do aluno com relação ao papel de narrador e de autor, conforme verifica-se no gráfico 15 e nos exemplos de respostas a seguir.

**Questão 7:** Esta intervenção com o uso do travessão no texto representa a fala de quem?

Exemplo de resposta correta à questão 7.

*Está representando a fala do narrador*

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2018.

Exemplo de resposta incorreta à questão 7.

*Do autor . Representa a fala dele.*

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2018.

A partir dos exemplos de respostas acima, observa-se que, no decorrer da leitura, os alunos se perderam na compreensão do papel do narrador e do autor. Uma postura que se justifica pela peculiaridade de Ziraldo em envolver o leitor em suas experiências pessoais, narradas em sua obra.

Por se tratar de uma narrativa, a resposta correta considera o recurso linguístico do travessão, mobilizado pelo autor, representa a fala do narrador e não a fala do próprio autor. Alguns alunos registraram ambas repostas de forma curta, utilizando apenas uma palavra como registro no guia de leitura, por exemplo, narrador ou autor.

A questão 8 se concentrou também na pontuação como um recurso linguístico que faz parte do movimento de construção de sentido do texto.

Exemplo de resposta correta à questão 8.

*Aspas “ “ e dois pontos(:)*

*Ex. Aí, meu avô falou : “Então, Zé? O que foi que você achou desse milagre?”*

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2018.

Exemplo de resposta incorreta à questão 8.

*Não sei, só encontrei o travessão no livro*

*Pois o menino marrom – daquele tamaninho – se viu sozinho no meio da rua*

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2018.

Exemplo de resposta parcialmente correta à questão 8.

*Dois pontos e a aspas*

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2018.

Verifica-se, com os exemplos acima, que houve a compreensão do enunciado por parte de todos os alunos. O primeiro exemplo, referente à resposta correta, mostrou que o aluno atendeu na íntegra o enunciado da questão, apoiado da estratégia de leitura proposta. O exemplo de resposta incorreta denuncia na escrita do aluno que ele compreendeu o enunciado da questão, porém, não retomou a leitura, a fim de observar as construções dos vários diálogos que compõe a narrativa e os sinais de pontuações neles empregados. Assim, reconheceu o travessão, da mesma maneira que no exercício anterior. Com relação ao exemplo de resposta parcialmente correta, verifica-se que o aluno conhecia os sinais de pontuação utilizados no discurso direto, porém, não exemplificou para dar consistência a sua resposta.

Foram postas juntas, pela semelhança do exercício, as questões 9, 10 e 11, que finalizaram o guia de leitura e trataram dos recursos morfológicos e lexicais. Por meio da estratégia de leitura, o aluno foi instigado a estabelecer semelhanças e diferenças de sentido de um termo ou palavra, apoiando-se nas escolhas do autor com o propósito de inferir o sentido do texto pela ótica dos recursos linguísticos.

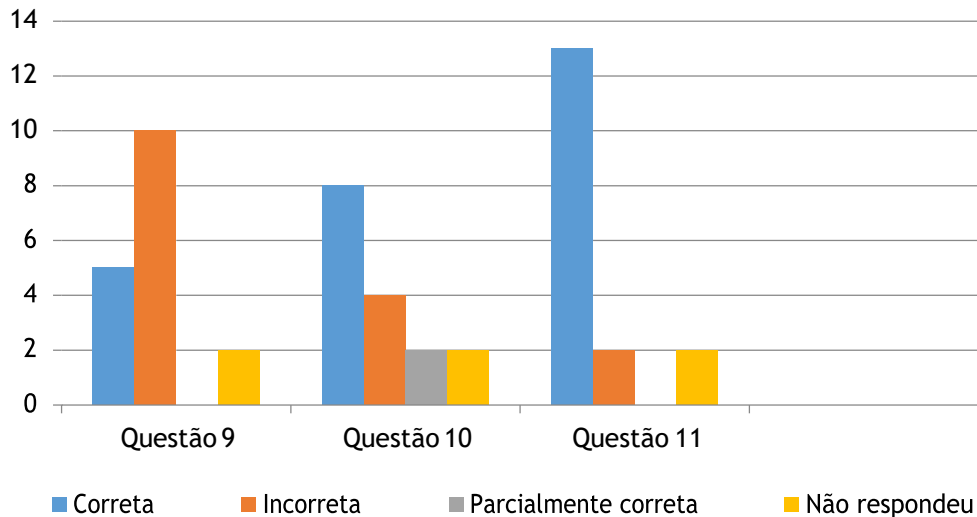
Assim, apresenta-se o gráfico abaixo, elencando estas questões e os dados numéricos obtidos pelos registros dos alunos no guia de leitura, seguido dos exemplos de cada tipo de resposta e algumas considerações.

**Gráfico 16** – Questões 9 a 11 - Estrutura linguística

**Questão 9** - O diminutivo nas palavras chatinho (p.5) e clarinho (p.10), expressa a ideia de:

**Questão 10** - Assinale as palavras que não têm o mesmo sentido de chatinho e clarinho. Justifique sua escolha.

**Questão 11** - Leia o trecho a seguir e selecione o significado que julgar mais adequado para substituir a palavra em destaque de modo que permaneça com o mesmo sentido. Se achar necessário, consulte o dicionário.  
 (...) Até que um deles **bradou** a vantagem maior, insuperável. (p.11)

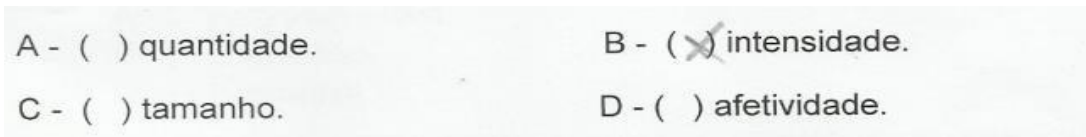


**Fonte:** Levantamento de dados da pesquisa aplicada

A partir dos dados obtidos com os registros de respostas destas questões, aplica-se a análise a cada tipo de resposta do aluno.

Exemplo de resposta correta à questão 9.

**Imagem 32**



**Fonte:** Dados da pesquisa, 2018.

Exemplo de resposta incorreta à questão 9.

**Imagem 33**



**Fonte:** Dados da pesquisa, 2018.

De acordo com o gráfico 15, verifica-se que a maior parcela de alunos optou pela alternativa D, resposta incorreta, pois os alunos interpretaram que as palavras “chatinho” e “clarinho” foram utilizadas como uma forma carinhosa no contexto de produção do texto, logo entenderam que a ideia nelas expressa foi de afetividade. O que se pontuou no enunciado da estratégia de leitura foi a observação dos aspectos morfológicos destas palavras, visando a produção de sentido. Assim a ideia que se colocou pelo diminutivo das palavras “chatinho” e “clarinho” foi de intensidade, como mostrou o exemplo de resposta correta na imagem 32.

Na sequência, a questão 10 instiga o aluno a confirmar que compreendeu sua opção de resposta na questão 9, inferindo sentidos diferentes das palavras analisadas naquela questão e justificando sua escolha para sua resposta na questão 10. A seguir são apresentados os exemplos de respostas dos alunos e algumas considerações.

Exemplo de resposta correta à questão 10.

**Imagem 34**

<input checked="" type="checkbox"/> vizinha	<input type="checkbox"/> magrinho	<input type="checkbox"/> sozinho
<input type="checkbox"/> mocinha	<input type="checkbox"/> lisinho	<input type="checkbox"/> doidinha
<input type="checkbox"/> perninhas	<input checked="" type="checkbox"/> linha	<input checked="" type="checkbox"/> cozinha

*Essas palavras não estão no diminutivo*

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2018.

Exemplo de resposta incorreta à questão 10.

**Imagem 35**

<input type="checkbox"/> vizinha	<input checked="" type="checkbox"/> magrinho	<input checked="" type="checkbox"/> sozinho
<input checked="" type="checkbox"/> mocinha	<input type="checkbox"/> lisinho	<input type="checkbox"/> doidinha
<input type="checkbox"/> perninhas	<input type="checkbox"/> linha	<input type="checkbox"/> cozinha

*Porque essas palavras se combinam na rima que faz.*

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2018.

Exemplo de resposta parcialmente correta à questão 10.

**Imagem 36**

<input checked="" type="checkbox"/> vizinha	<input type="checkbox"/> magrinho	<input checked="" type="checkbox"/> sozinho
<input type="checkbox"/> mocinha	<input type="checkbox"/> lisinho	<input type="checkbox"/> doidinha
<input type="checkbox"/> perninhas	<input checked="" type="checkbox"/> linha	<input checked="" type="checkbox"/> cozinha

*As palavras Não estão no diminutivo*

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2018.

Observa-se pelo exemplo de resposta correta que o aluno compreendeu as diferenças morfológicas dentre as alternativas do exercício a partir da análise que efetuou, visando ao sentido que elas emitem. Mesmo semelhantes graficamente, as palavras “vizinha”, “linha” e “cozinha” se diferenciam das demais pelo sentido que expressam. Aparecem escritas em sua forma primitiva e não sofrem a intensidade imposta pelo diminutivo. No exemplo de resposta incorreta, verifica-se que o aluno não estabeleceu relação de sentido entre as alternativas da questão com aquelas do exercício anterior. Seguiu para uma abordagem não selecionada no guia de leitura, sem observar o enunciado exposto na questão e na referida estratégia de leitura. Já no exemplo de resposta parcialmente correta, aponta-se que o aluno seguiu a ordem proposta pela questão, justificando adequadamente suas escolhas, porém, selecionou a palavra “sozinha”, cuja construção de sentido se diferencia das demais palavras que selecionou em sua resposta.

A última questão que compõe o guia de leitura foi pensada para o aluno observar o sentido denotativo ou dicionarizado de palavras inseridas no contexto da narrativa. A estratégia de leitura solicitou que o aluno trabalhasse com a inferência de sentido, utilizando palavras semelhantes sem alterar o sentido da oração selecionada na questão. Assim, são apresentados os exemplos de respostas dos alunos, seguidos de algumas observações.

**Questão 11:** Leia o trecho a seguir e selecione o significado que julgar mais adequado para substituir a palavra em destaque, de modo que permaneça com o mesmo sentido. Se achar necessário, consulte o dicionário.

(...) Até que um deles **bradou** a vantagem maior, insuperável. (p.11)

Exemplo de resposta correta à questão 11.

**Imagem 37**



**Fonte:** Dados da pesquisa, 2018.

Exemplo de resposta incorreta à questão 11.

### Imagem 38



**Fonte:** Dados da pesquisa, 2018.

A partir dos exemplos elencados acima, observa-se que 13 alunos responderam corretamente ao marcar a alternativa de letra A em suas respostas, em razão de terem utilizado o dicionário como pesquisa, conforme proposto no enunciado da questão. Os três alunos que marcaram a opção de letra C deduziram o significado denotativo da palavra “bradou” sem recorrer ao dicionário, tornando sua resposta incorreta. Os alunos entenderam que ao trocar a palavra “bradou” pela palavra “levou” não mudariam o sentido da expressão selecionada para análise em virtude de sua progressão textual. Por não fazer parte do léxico dos alunos, a palavra “bradou” não soou estranho à inferência do significado que eles atribuíram nesta troca.

Desta análise, conclui-se que o trabalho empreendido com os recursos linguísticos neste guia de leitura mobilizou importantes estratégias de leitura que ativaram alguns conhecimentos prévios dos alunos e agregaram novos conhecimentos em torno da percepção do sentido que a escolha da palavra emprega na significação do texto.

Neste capítulo, buscou-se demonstrar a análise dos resultados da pesquisa e pontuar observações que foram aquém do registro escrito do aluno no guia de leitura, buscando, ainda, através do diálogo estabelecido na mediação da aprendizagem, maior entendimento dos recursos cognitivos que o aluno mobiliza para se expressar na oralidade e na escrita em seu processo de aprendizagem leitora.

A seguir, as considerações finais abarcam um panorama geral desta pesquisa, pontuando as contribuições pedagógicas que foram pretendidas com este trabalho.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme os teóricos estudados no levantamento bibliográfico e durante este trabalho, o processo de compreensão e construção dos sentidos do texto se efetivou no cerne da prática da sala de aula, onde o processo dialógico se realiza na interação entre professor e aluno. Deste modo, pode-se afirmar que o contato com os participantes desta pesquisa consolidou os pressupostos teóricos e metodológicos desta pesquisa, organizados pelas etapas de leitura e as propriedades das estratégias de leitura embasadas em Solé (1998).

Buscou-se com este trabalho propor uma atividade de leitura que voltasse o olhar para a relevância da mediação do professor na sala de aula, valorizando os aspectos da aprendizagem leitora a partir da interação necessária ao desenvolvimento do aluno neste processo.

Neste percurso, nos ancoramos nos estudos de autores como Geraldi (2013), encontrando fundamento nos conceitos de língua e linguagem para a constituição sócio-histórica do homem, Kato (1987), Leffa (1996) e Kleiman (2007), fortalecendo a teoria defendida por Solé (1998) no processo de aprendizagem leitora em parceria com o desenvolvimento da concepção interativa, Tardif (2012), Menegassi (1995) os quais dialogam sobre a formação docente e sua autonomia no processo de aprendizagem da leitura na sala de aula, bem como a contínua formação, dentre outros que deram consistência a teoria expressa neste trabalho comprovando sua força na prática do chão da sala de aula.

Para tanto, este trabalho foi organizado a partir da escolha do livro “O menino marrom” do autor Ziraldo, cujo tema favoreceu a revelação de diversos processos que se assemelham às vivências pessoais e sociais dos alunos, bem como, de seu desenvolvimento discente em sala de aula.

Com a escolha desta obra, foi elaborado um guia de leitura que contemplou alguns passos que envolveram as etapas de motivação antes da leitura, de inferências, deduções e proposições durante a leitura e assimilação, retomada dos eventos da narrativa, posicionamento do leitor e percepção dos recursos linguísticos em movimento no texto. A formulação das questões preocupou-se em levantar dados relevantes sobre como os alunos percebem a interpretação, compreensão, intertextualidade e presença dos recursos linguísticos no texto e ainda como se

apropriam de seus conhecimentos prévios para a evolução em sua aprendizagem leitora.

A aplicação do guia de leitura associou as construções de sentidos do texto à mediação do professor para a efetividade da concepção de leitura interativa e o incentivo à autonomia do aluno em posicionar-se, argumentar e expor seu ponto de vista, perceber os mecanismos linguísticos que permitem a significação do texto, além de atender a necessidade de registros para análise dos resultados desta pesquisa.

As análises dos resultados demonstraram inicialmente que os alunos possuem predisposição em participar de atividades de leitura que os motivem a progredir na construção de sua formação leitora e que são capazes de propor atividades consistentes, a partir da prática, que atendam seus interesses atuais, e que podem envolvê-los como autores da construção de sua própria aprendizagem.

Os resultados também revelaram que a prática leitora com objetivos planejados em todos os seus momentos se torna ferramenta eficaz ao trabalho de interação e facilita a mediação ou intervenção do professor durante as atividades elaboradas. Mesmo as atividades que não requerem registros são relevantes à interação e a maior compreensão dos aspectos globais do texto, encerrando em uma atividade significativa da construção leitora.

Neste trabalho, é importante pontuar que, em geral, os participantes da pesquisa possuem autonomia leitora e dominam algumas das habilidades estabelecidas pelo currículo oficial do estado de São Paulo. Isto permitiu ao aluno maior concentração e consistência nos registros de suas respostas no guia de leitura, troca de experiência nos momentos de questionamentos acerca da progressão textual, acerca das possíveis intenções do autor e suas inferências para a compreensão do texto. Cabe colocar que alguns poucos alunos optaram por limitar sua participação nesta atividade de leitura e no percurso da ordem programada para a aplicação desta proposta, ora faltavam, ora não se envolviam na discussão.

Esta postura de alguns alunos comprometeu suas formas de registros no guia de leitura, pois os exemplos pontuados no decorrer da seção anterior como resposta incorreta, inadequada, parcialmente correta ou aqueles que não responderam foram reflexos do precário envolvimento destes poucos alunos.

Com relação aos aspectos da linguagem envolvidos nesta proposta, foi possível medir as habilidades leitora do aluno, devendo pontuar que, com relação à

inferência no nível da interpretação, os alunos efetuaram suas respostas com maior autonomia e pontualidade, pois se pautaram nas proposições arraigadas ao texto.

No nível da compreensão e intertextualidade, observou-se maior dificuldade de entendimento do enunciado e da estratégia de leitura mobilizada em cada questão, representada por uma parcela de alunos que efetuaram respostas incorretas ou curtas, como demonstrado nos exemplos do capítulo 4. Em geral, as respostas curtas destes alunos demonstraram que precisam melhorar o desempenho em relação à argumentação escrita, bem como, fazer uso da defesa do ponto de vista, utilizando os mecanismos linguísticos para organizar o texto.

Verbalmente, os alunos possuem argumentos e opiniões próprias, porém há uma frágil e truncada autonomia de escrita, uma ocorrência, que numa turma de 9º ano, pode ser sanada pela constância de atividades que requeiram a participação do aluno em práticas de leitura, escrita e exposição oral, sempre com objetivos definidos para esta transformação e crescimento de sua relação com a leitura e escrita.

A intertextualidade requer a mobilização de conhecimentos prévios dos alunos e inferências com outros textos ou temas semelhantes ao assunto abordado. Percebe-se que alguns alunos possuem esta habilidade já desenvolvida, porém, contrariamente a estes poucos, a maioria dos alunos possui dificuldades em estabelecer esta inferenciação, ainda que tenham base de leituras já, como ocorreu com esta atividade que foi proposta.

No que diz respeito à composição da estrutura linguística, os exercícios se tornaram mais objetivos e curtos, segundo a fala dos alunos. Contudo, verificou-se que muitas questões que envolvem o funcionamento da língua por meio dos mecanismos linguísticos são pouco habituais ao conhecimento prévio destes alunos. Algumas definições gramaticais e estilísticas, como os pronomes e as figuras de linguagem, estão distantes de suas práticas de aprendizagem cotidianas, ainda que os referidos conteúdos estejam presentes no desenvolvimento de habilidades que compõem a base de documentos curriculares do estado de São Paulo. Fazer uso do dicionário não é habitual às atividades leitoras dos alunos; eles preferem de uma maneira mais prática, efetuar deduções quando o exercício requer análise e troca de termos sem mudanças de sentido.

Desta maneira, considera-se que este trabalho contribui para uma proposta de trabalho funcional da relação entre professor e aluno, partindo do princípio de que o diálogo e a intervenção pedagógica fortalecem esta relação, principalmente se for

aberta às contribuições do aluno em sua própria aprendizagem leitora. Conforme menciona Geraldi (2013, p. 178), “[...] devolver a palavra ao outro implica querer escutá-lo”, e as participações dos alunos nesta troca certamente superam as expectativas do professor mediador da aprendizagem, pois já não comportam mais serem respostas previamente formuladas pelas ideias do professor. Como bem coloca Geraldi (2013, p. 179) “A participação do professor neste diálogo já não é de aferição, mas de interlocução.”

Nesse contexto, destaca-se que a característica do professor que lida com esse alunado, requer constante reflexão acerca de seu papel de mediador da aprendizagem, preparando-se continuamente para mudanças, inovações e inclusões de novos olhares em prol da formação discente. Isto significa dizer que a formação do professor, além de contínua, necessita perpassar por embasamento teórico, a fim de imprimir maior consistência ao refletir sobre sua prática pedagógica. Observa-se, outrossim, que o planejamento da presente pesquisa foi proposto e aplicado no tempo adequado, porém os alunos no papel de co-produtor de sua aprendizagem avaliaram, ainda que verbalmente, como uma atividade de leitura diferenciada daquela em que eles estão habituados a participar, julgando esta atividade como extensa, mas significativa por não ter sido cansativa em sua visão.

Mesmo ocorrendo a produção textual com a pesquisa na SAI (Sala ambiente de informática) na etapa de leitura, durante a leitura e os registros da progressão leitora em todos os seus aspectos, os alunos propuseram construir uma expansão da atividade com a elaboração de cartazes ou folders sobre o livro “O menino marrom” para ser divulgado entre os alunos do 8º e 9º ano da escola e afixado no mural da escola. Esta atitude dos alunos demonstrou o protagonismo incutido em seu aprendizado, o qual, muitas vezes, é inibido por conceitos de ensino tradicionalista em meio a urgência do diálogo para solidificar o processo de ensino.

Devido ao período de avaliações bimestrais e conselho de classe da escola que estavam agendados para iniciar na semana seguinte, a data em que foi concluída a pesquisa com a turma, tornou-se inviável atender a proposta dos alunos. Entende-se que teria sido um ponto culminante para a leitura ainda mais significativa do texto trabalhado e eficácia no processo interativo que compõe a pesquisa.

Em suma, pode-se concluir que este trabalho propõe uma reflexão do processo pedagógico de aprendizagem leitora em via dupla. Primeiro, pela formação do profissional, corroborando com sua mudança de postura e busca contínua de

alternativas que o preparam para a efetiva prática docente. Segundo, com foco na aprendizagem do aluno, priorizar a relação interativa docente/discente com práticas mais participativas, visando a permanência deste aluno e assegurando um trabalho de leitura pautado em objetivos bem definidos.

Por fim, por uma questão de adequação da proposta curricular, sabe-se que há, neste momento, um grande movimento em prol da implantação da nova Base Comum Curricular (BNCC), em todo o país, mas que ainda assim, necessita priorizar a adequação dos espaços escolares e seus conteúdos, primando pela valorização e desenvolvimento da linguagem de forma que, atendam satisfatoriamente, às necessidades de aprendizagem baseadas na realidade escolar e especialmente no pleno desenvolvimento de seu bem maior: o aluno enquanto ser social.

## REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, H. H. N. **Escrita, leitura, dialogicidade**. In: BRAIT, B. (Org.). Bakhtin, dialogismo e construção de sentido. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997. p. 281-290.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa – 5ª a 8ª Séries**. Brasília, 1998.
- BRASIL. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. **Constituição Estadual de 05/10/1989**. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/constituicao/1989/compilacao-constituicao-0-05.10.1989.html>; Acesso em 09 fev.19.
- BRASIL. Presidência da República, Casa civil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm); Acesso em 09 fev.19.
- CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. **Linguagem & Ensino**, v. 8, n. 1, 2005, p. 101-122.
- CONTANDO A HISTÓRIA: **Uma deliciosa viagem no tempo através da memória com fatos e acontecimentos que ficaram retidos na memória de todos nós**. Disponível em: <http://contandohistoria1977.blogspot.com/2013/08/o-brasil-e-o-mundo-em-1986-ano-de.html>; acesso em 09 fev. 19.
- FILIPOUSKI, A. M. R. MARCHI, D. M. **A formação do leitor jovem: temas e gêneros da literatura**. Erechim: Edelbra, 2009.
- FRANCO, M. A. S. **Pedagogia da pesquisa-ação**. São Paulo: Educação e Pesquisa: Revista da faculdade de educação da USP, São Paulo, v.31, n.3, p.483-502, 2005.
- GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- BRASIL. Governo do estado de São Paulo. **Educadores podem contribuir com a construção do currículo paulista**. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/noticia/educadores-podem-contribuir-com-construcao-curriculo-paulista/>; acesso em 24 out. 18.
- KLEIMAN, A. B. **O conceito de letramento e suas implicações para a alfabetização**. Campinas, Projeto Temático Letramento do Professor – UNICAMP, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 15 ed. Campinas: Pontes Editores, 2012.
- KATO, M. A. **O aprendizado da leitura**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- KOCK, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**, 2 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

Lei nº 9.394 de 20/12/1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf), acesso em 10 fev. 19.

LEFFA, V. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística.** Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

MENEGASSI, J. R. **Compreensão e interpretação no processo de leitura: noções básicas ao professor.** Revista UNIMAR, 17: 85-94, 1995.

NEVES, J. L. **Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades.** Caderno de pesquisas em administração da USP. v.1, nº 3, 2º sem, 1996. Disponível em <<http://www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/C03-art06.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2018.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso: Princípios & Procedimentos**, 8 ed. Campinas, Pontes, 2009.

\_\_\_\_\_. **Discurso e leitura.** 3 ed., São Paulo, Cortez, Editora da Unicamp, Campinas, 1996.

PERES, A. F. **Os alunos dos cursos de Letras: Um diagnóstico de suas concepções de leitura.** UEL, Londrina, Paraná, 2002.

PINHO, V. A., PARENTE, F. A., MEDEIROS, O. S., CARVALHO, E. M. B.: **O lápis “cor da pele”, quem tem? Descrevendo experiências em relações raciais com crianças na educação infantil.** Revista fórum identidades, Itabaiana-SE, Universidade Federal de Sergipe, v. 25, p. 123-142, set.- dez. de 2017.

POSSENTI, S. **A leitura errada existe.** In: BARZOTO, V.H. (org.). Estado de leitura. Campinas: ABL/Mercado de Letras, 1999. p. 169-178.

Revista Nova Escola in: **Conheça e entenda as competências gerais da BNCC, p.47-57;** disponível em: <https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/1/conheca-e-entenda-as-competencias-gerais-da-bncc>, Acesso em: 25 out. 2018.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo, Linguagens, Códigos e suas tecnologias - Ensino Fundamental – Ciclo II e Ensino Médio**, 2 ed. São Paulo, SE 2012.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura.** 6 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**, 14 ed. Petrópolis, Vozes, 2012

TELLES, J. A. **“É pesquisa é? Ah, não quero, não, bem!”** Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. Linguagem & Ensino, v. 5, n. 2, 2002, p. 91-116.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** 18 ed. São Paulo, Cortez, 2011

ZIRALDO, A. P. **O menino marrom.** 23 ed. São Paulo, Melhoramentos, 1986.

\_\_\_\_\_. Biografia resumida, Disponível em: <http://zivaldo.com/historia/rbiograf.htm>;  
acesso em 22 jan.19.