

**UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**

**Jocimara Aparecida de Lima**

**HABILIDADES DE LEITURA PARA O 5º  
ANO A PARTIR DA MATRIZ DE REFERÊNCIA  
DA PROVA BRASIL: da teoria à prática**

**Taubaté - SP**

**2014**

**Jocimara Aparecida de Lima**

**HABILIDADES DE LEITURA PARA O 5º  
ANO A PARTIR DA MATRIZ DE REFERÊNCIA  
DA PROVA BRASIL: da teoria à prática**

Dissertação (parcial) apresentada como requisito para Exame de qualificação de Mestrado em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Língua materna e Línguas estrangeiras

Orientadora: Profa. Dra. Maria Aparecida Garcia Lopes Rossi

**Taubaté - SP**

**2014**

**HABILIDADES DE LEITURA PARA O 5º ANO A PARTIR DA MATRIZ DE  
REFERÊNCIA DA PROVA BRASIL: da teoria à prática**

**Jocimara Aparecida de Lima**

Dissertação (parcial) apresentada como requisito para Exame de qualificação de Mestrado em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Língua materna e Línguas estrangeiras

Orientadora: Profa. Dra. Maria Aparecida Garcia Lopes - Rossi

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

Resultado: \_\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

Professora Dr<sup>a</sup>.: \_\_\_\_\_ Universidade de Taubaté

Assinatura: \_\_\_\_\_

Professora Dr<sup>a</sup>.: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Professora Dr<sup>a</sup>.: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

*Dedico esta dissertação de Mestrado a  
DEUS, pelo amor incondicional.*

## AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Maria Laura de Lima e José Soares de Lima, que mesmo na distância física sempre me apoiaram em minha trajetória.

À Isabel de Lourdes Macedo, por fazer parte do meu coração, pelo incentivo e partilha da sua rica experiência profissional.

Aos meus irmãos, Jesiel Soares de Lima, Maria Aparecida Soares de Lima e Lívia Aparecida Soares de Lima, pelos laços sinceros e eternos de amizade.

À Profa. Dra. Maria Aparecida Garcia Lopes Rossi, pela orientação, condição *sine qua non* para realização do meu mestrado, pela confiança, franqueza e acolhimento.

Às Profa. Dra. Adriana Cintra de Carvalho Pinto e Elizabeth Ramos da Silva, pelas considerações na qualificação, as quais nortearam a finalização dessa dissertação.

Aos alunos sujeitos desta pesquisa, crianças preciosas que contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho e enriqueceram a minha trajetória acadêmica.

À direção e aos professores da escola em que realizei essa pesquisa, pela disponibilidade do espaço físico.

À CAPES, pela concessão da bolsa de estudo do Projeto Observatório da Educação/UNITAU.

## RESUMO

A presente pesquisa enfoca as características das questões de leitura da Prova Brasil para o 5º ano do Ensino Fundamental e o desenvolvimento das habilidades de leitura exigidas por essa Prova. Insere-se no projeto observatório da Educação/UNITAU “Competências e habilidades de leitura; da reflexão teórica ao desenvolvimento e aplicação de propostas didático-pedagógicas”, nº23038010000201076, financiado por CAPES/INEP. Foi motivada pelo interesse dos professores em conhecer melhor a Prova Brasil para desenvolver nos alunos as habilidades leitoras e pelo fato de os alunos demonstrarem muitas dificuldades de compreensão textual. A pesquisa objetiva, de modo geral e no âmbito do Projeto Observatório/UNITAU, contribuir para oferecer subsídios para um trabalho focado no desenvolvimento de habilidades de leitura de alunos do 5º ano do Ensino fundamental. Especificamente os objetivos dessa pesquisa são: 1º Identificar os gêneros discursivos que aparecem nas questões da Prova Brasil para o 5º ano até 2011 e as habilidades de leitura cobradas nessas questões; 2º Desenvolver atividades de leitura em uma sala do 5º ano do ensino fundamental, focando nos três gêneros discursivos mais frequentemente utilizados na Prova Brasil, identificados no primeiro objetivo citado – fábula, poema e tira –, e refletir sobre os resultados obtidos. Fundamenta-se na concepção bakhtiniana de gêneros discursivos; na abordagem sociocognitiva de leitura; nos conceitos de competências e habilidades leitura; no conceito de sequência didática. Os procedimentos metodológicos da pesquisa dar-se-ão por meio de: análise qualitativo-interpretativista das questões da Prova Brasil para o 5º ano e de desenvolvimento de pesquisa-ação em uma sala de 5º ano de uma escola da rede municipal de Taubaté. Como resultados, observou-se que o levantamento sobre os gêneros discursivos das questões da Prova Brasil foi fundamental para encaminhar a pesquisa-ação e que as sequências didáticas de leitura e as coletâneas de textos foram muito eficientes para organizar um trabalho de leitura que explora as características dos gêneros discursivos alvo da leitura e mobiliza habilidades cobradas pela Prova Brasil. Os alunos mostraram-se interessados pelos textos e, pelos resultados das atividades, pudemos observar que se apropriaram das principais características dos gêneros, inclusive do poema, pouco conhecido por eles até a participação nesta pesquisa-ação. Conclui-se que atividades de leitura na perspectiva desenvolvida nesta pesquisa contribuir significativamente para o desenvolvimento de habilidades de leitura.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de Língua Portuguesa. Leitura. Habilidades de leitura. Projeto Observatório/UNITAU.

## ABSTRACT

This research focuses on the characteristics of the reading and interpretation questions of “Prova Brasil” for the 5th grade of Elementary School and on the development of reading skills required for this event. It is part of the project called UNITAU Education Observatory “reading competences and skills; from theoretical reflection to the development and implementation of educational and pedagogical proposals”, number 23038010000201076, sponsored by CAPES / INEP. Its motivation was teachers’ interest to know “Prova Brasil” better in order to develop students’ reading abilities and for the fact that many students show difficulties in reading comprehension. The research aims, in general and within the UNITAU Observatory Project, to help provide grants for a work focused on developing students’ reading skills in the 5th grade of Elementary School. Specifically, the objectives of this research are: 1) Identify—the discursive genres that appear in questions of “Prova Brasil” for the 5th grade until 2011 and the reading skills evaluated in these questions; 2) Develop reading activities in a 5<sup>th</sup> grade class, focusing on the three discursive genres, the ones most often found in “Prova Brasil”, identified in the first mentioned purpose - fables, poems and strips - and reflect on the results. It is based on Bakhtin's concept of discursive genres, on the socio-cognitive approach to reading, on the concepts of reading competences and skills, on the concept of didactic sequence. The research methodological procedures are qualitative- interpretative analysis of the questions of “Prova Brasil” for 5th grade and the development of action research in a 5th grade classroom of a school in the city of Taubaté. As a result, it was observed that the survey on the questions of discursive genres “Prova Brasil” was very important to further the action research and that the reading didactic sequences and the collections of texts were very efficient to organize a reading work that explores the characteristics of target discursive genres and mobilizes skills evaluated in “Prova Brasil”. Students were interested in the texts, and by the results of the activities, we conclude that they could learn the main features of the genres, including poems, little known by them until they participated in this action research. We concluded that reading activities in the perspective developed in this research can contribute significantly to the development of reading skills.

**KEYWORDS:** Portuguese Language Teaching. Reading. Reading s  
UNITAU Observatory Project.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	09
CAPÍTULO 1: A PROVA BRASIL E AS HABILIDADES DE LEITURA PARA O 5º ANO	
1.1 A Prova Brasil.....	15
1.2 O conceito de habilidades de leitura .....	16
1.3 As habilidades de leitura para o 5º ano .....	19
CAPÍTULO 2: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	
2.1 A leitura: Um movimento desafiador de percursos e atividades interativas.....	21
2.2 O conceito de gênero discursivo.....	27
2.3 Sequências didáticas para a leitura de gêneros discursivos.....	29
CAPÍTULO 3: AS QUESTÕES DA PROVA BRASIL PARA O 5º ANO	
3.1 Gêneros discursivos da Prova Brasil para o 5º ano.....	31
3.2 As habilidades de leitura enfocadas na Prova Brasil para o 5º ano.....	32
CAPÍTULO 4: ATIVIDADES DE LEITURA DE POEMAS EM UMA SALA DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	
4.1 A pesquisa ação .....	43
4.1.1 O contexto da pesquisa.....	45
4.2 A sequência didática para a leitura de Poemas.....	47
4.2.1 Atividades de leitura com o gênero discursivo Poemas.....	50
4.2.2 A leitura do poema: TREM DE FERRO.....	51
4.2.3 A leitura do poema; A PORTA.....	52
4.2.4 A leitura do poema:O RELÓGIO.....	54
4.2.5 A leitura do poema:A INFÂNCIA.....	55
CAPÍTULO 5: ATIVIDADES DE LEITURA DE TIRAS E FÁBULAS EM UMA SALA DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	
5.1 A sequência didática para a leitura de Tiras.....	60



5.1.1. Atividades de leitura com as tiras da MAFALDA.....	63
5.1.2 Atividades de leitura com as tiras do CHICO BENTO.....	66
5.1.3 Atividades de leitura com as tiras do GARFIEL.....	73
5.2 A sequência didática para a leitura de Fábulas.....	74
5.2.1 Atividades de leitura com a fábula: O BURRO E O CACHORRINHO.....	76
5.2.2 Atividade de leitura com a fábula: AS ÁRVORES E O MACHADO.....	79
5.2.3 Outras fábulas lidas detalhadamente: O LEOPARDO E A RAPOSA, O SAPO E O BOI, O LOBO E O BURRO.....	80
CONCLUSÃO.....	83
REFERÊNCIAS.....	87

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa, desenvolvida no Programa de pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté (UNITAU), enfoca as características das questões de leitura da Prova Brasil para 5º ano do Ensino Fundamental e o desenvolvimento das habilidades de leitura exigidas por estas questões. A pesquisa é parte do Projeto OBSERVATÓRIO/UNITAU 2011-2014: “Competências e habilidades de leitura: da reflexão teórica ao desenvolvimento e aplicação de propostas didático-pedagógicas” nº23038010000201076, financiado por CAPES/INEP, coordenado pela Profa. Dra. Maria Aparecida Garcia Lopes Rossi. O Programa Observatório da Educação é resultado da parceria entre a CAPES, o INEP e a SECADI (*Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, do Ministério da Educação*) e foi instituído pelo Decreto Presidencial nº 5.803, de 08 de junho de 2006, com o objetivo de fomentar estudos e pesquisas em educação, que utilizem a infraestrutura disponível das Instituições de Educação Superior – IES e as bases de dados existentes no INEP.

Esse programa visa, principalmente, proporcionar a articulação entre pós-graduação, licenciaturas e escolas de educação básica e estimular a produção acadêmica e a formação de recursos pós-graduados, em nível de mestrado e doutorado. Prevê financiamento de despesas de custeio e bolsas de estudo para 3 estudantes de doutorado e/ou mestrado; 6 estudantes de graduação e 6 professores em efetivo exercício ou profissionais que exerçam a função de coordenador ou supervisor pedagógico na Rede Pública de Educação Básica.

De acordo com Lopes-Rossi et al (2010), Projeto OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO/UNITAU apresentado à CAPES/INEP pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté respondeu ao EDITAL Nº 038/2010/CAPES/INEP, para financiamento de projetos no período de 2011 a 2014. Seu objetivo geral é desenvolver um programa de formação continuada para professores de língua portuguesa com enfoque em desenvolvimento de competências e habilidades de leitura de alunos da educação básica, para o exercício de práticas sociais de leitura, conforme diretrizes da Matriz de Referência do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, da Matriz de Referência para o Exame Nacional do Ensino Médio, dos Parâmetros Curriculares

Nacionais e do Programa para Avaliação Internacional de Estudantes (*Project for International Student Assessment – PISA*).

São objetivos específicos do Projeto Observatório/UNTAU:

1. Promover ações que visem à atualização teórica dos professores das escolas participantes e dos estudantes (de Letras e do Mestrado em Linguística Aplicada) participantes do projeto, no que se refere ao desenvolvimento de competências e habilidades de leitura dos alunos em aulas de língua portuguesa, a partir dos documentos mencionados no objetivo geral desta pesquisa e dos principais teóricos que podem fundamentar estas ações do projeto.
2. Analisar o nível sócio-econômico e cultural dos alunos das escolas participantes e suas representações (imaginárias) acerca das práticas sociais de leitura e refletir sobre como esses fatores afetam o envolvimento dos alunos nas atividades escolares de leitura, com vistas à elaboração das propostas didático-pedagógicas.
3. Fazer um levantamento das necessidades dos alunos das escolas participantes, a partir das informações dos professores e dos dados disponíveis sobre a Prova Brasil e Provas do SAEB, com vistas ao desenvolvimento de propostas didático-pedagógicas para o trabalho com leitura em aulas de Língua Portuguesa dessas escolas, do 6º ao 9º ano.
4. Fazer um levantamento do grau de habilidades dos professores e dos alunos das escolas participantes na utilização das NTIC e demais recursos tecnológicos disponíveis na escola para estabelecer diretrizes de propostas didático-pedagógicas de leitura em linguagem digital presente nas NTIC e para manifestação da compreensão de leitura, em linguagem digital ou não, pelo uso da linguagem audiovisual dos recursos tecnológicos disponíveis na escola.
5. Promover ações que visem: a) ao desenvolvimento de propostas didático-pedagógicas nas e/ou para as salas de aula dos professores participantes do projeto; b) à elaboração de materiais didáticos e de apoio aos professores a partir da fundamentação teórica mobilizada nas primeiras ações do projeto (objetivo específico nº 1), das representações imaginárias sobre leitura e das necessidades constatadas nos alunos das escolas participantes (objetivos específicos nº 2 e 3) e das possibilidades de utilização das NTIC (objetivo 4).

6. Acompanhar os professores participantes na aplicação, em suas aulas de língua portuguesa, das propostas didático-pedagógicas desenvolvidas.
7. Promover a reflexão crítica a respeito de cada uma das etapas do projeto, desde o estudo da fundamentação teórica até a aplicação das propostas didático-pedagógicas em sala de aula.

A equipe do Projeto Observatório/UNITAU conta com a Coordenadora, com os professores do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada que orientam mestrandos que desenvolvem pesquisa no âmbito do Projeto, com os bolsistas (mestrandos, graduandos em Letras e professores da Rede Pública) e com participantes não-bolsistas, sendo esses, neste início de 2014, 8 mestrandas e 3 professores da Rede Pública.

O Projeto se encontra na sua fase mais produtiva de: 1) elaboração de materiais didáticos e de apoio aos professores a partir da fundamentação teórica mobilizada nas primeiras etapas do projeto e da proposta didático-pedagógica delineada; e 2) de desenvolvimento pelos bolsistas e professores participantes de atividades de leitura, em aulas de língua portuguesa, a partir da proposta didático-pedagógicas e dos materiais didáticos desenvolvidos.

Todos os materiais didáticos têm sido divulgados amplamente para graduandos em Letras e professores não participantes do Projeto, sendo eles ex-alunos dos Cursos de Letras, Mestrado em Linguística Aplicada e Especialização em Leitura e Produção de Gêneros Discursivos; Professores de Escolas Municipais de Taubaté não vinculadas regularmente ao Projeto, mas que participaram dos minicursos e simpósios realizados em 2012 e 2013; Professores de outras redes de ensino que participaram de minicursos e palestras sobre o Projeto.

Esta dissertação desenvolve-se visando ao objetivo específico do Projeto Observatório/UNITAU de trabalhar com propostas didático-pedagógicas nas salas de aula dos professores participantes, neste caso em particular em uma sala de 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Taubaté.

O problema que motivou esta pesquisa foi o crescente interesse dos professores do Ensino Fundamental em conhecer melhor a Prova Brasil, uma avaliação de âmbito nacional, instituída em 2005 e aplicada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). A partir de 2007, o

INEP começou a divulgar os dados da Prova Brasil referentes a cada escola e, ainda, estabeleceu metas para as próximas edições dessa Prova.

De acordo com dados divulgados pelo INEP (BRASIL, 2008), os alunos de todo o Brasil demonstraram dificuldades na realização das provas de 2005 e 2007 no que se refere às habilidades de leitura. Das 15 habilidades cobradas na prova de Língua Portuguesa do 5º ano, apenas 5 habilidades tiveram um índice de acerto maior que 50%. A nota geral das escolas brasileiras em 2007 foi 4,0. Essa nota é denominada Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e é obtida pela nota da Prova Brasil de cada escola e pelos índices de fluxo escolar e avaliação do desempenho.

A meta estabelecida pelo INEP para 2009 foi 3,8 e foi alcançada, pois a nota geral (Ideb do Brasil) ficou em 4,4. A nova meta para 2011 foi 4,2, que também foi atingida, pois a nota geral ficou em 4,7. Observam-se, no entanto, que essas metas ainda são baixas e que é necessário um trabalho efetivo para o desenvolvimento de habilidades de leitura dos alunos brasileiros. Por isso, as Secretarias de Educação, de modo geral, têm promovido discussões com os professores sobre formas de realizar esse trabalho.

Na escola em que se realizou essa pesquisa em 2013 e em outros eventos em que se reúnem professores de outras escolas, observei a preocupação de professores com relação à necessidade de preparar atividades de acordo com as habilidades de leitura enfocadas na Prova Brasil. Apesar do interesse, manifestavam desconhecimento dos pressupostos teóricos sobre leitura que fundamentam as habilidades cobradas nessa Prova e de como trabalhar a leitura em sala de aula para desenvolver tais habilidades. Soma-se a isso a falta de materiais didáticos elaborados com enfoque no desenvolvimento de habilidades de leitura.

A escola em que eu atuava em 2013 e onde foi realizada esta pesquisa-ação obteve os seguintes resultados do Ideb para os 5º anos: 2007 = 4,6; 2009 = 4,8; 2011 = 4,6. A partir do Ideb de 2007 obtido pela escola, o Inep estabeleceu a meta de 4,8 para 2009, que foi alcançada pela escola. A meta de 5,1 para 2011 não foi alcançada pela escola. A meta estabelecida para 2013 é de 5,4. O Ideb de 2013 só será divulgado em 2014.

De acordo com o que é recomendado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998) e o que vem sendo cobrado na Prova Brasil, o desenvolvimento de habilidades de leitura dos alunos exige do professor um olhar

atento para o trabalho efetivo com gêneros discursivos. Na função de vice-diretora em 2013 e atenta as questões pedagógicas da escola, observei a necessidade de buscar novas maneiras de desenvolver habilidades de leitura que façam dos alunos leitores proficientes em gêneros discursivos diversos. Isso porque, numa observação preliminar, verifiquei que as questões de compreensão leitora da Prova Brasil para o 5º ano, até 2011, foram elaboradas a partir de textos dos gêneros discursivos diversos.

Nesse contexto, decidi desenvolver um trabalho com leitura, na forma de pesquisa-ação, numa sala de 5º ano, priorizando os gêneros discursivos mais utilizados para a elaboração de questões. A pesquisa objetiva, de modo geral e no âmbito do Projeto Observatório/UNITAU, contribuir para oferecer subsídios para um trabalho focado no desenvolvimento de habilidades de leitura de alunos do 5º ano do Ensino fundamental. Especificamente os objetivos dessa pesquisa são:

1º- Identificar os gêneros discursivos que aparecem nas questões da Prova Brasil para o 5º ano e as habilidades de leitura cobradas nessas questões.

2º- Desenvolver atividades de leitura em uma sala do 5º ano do ensino fundamental, focando nos três gêneros discursivos mais frequentemente utilizados na Prova Brasil até 2011, identificados no primeiro objetivo citado, e refletir sobre os resultados obtidos.

A pesquisa fundamenta-se na concepção bakhtiniana de gêneros discursivos; na abordagem sociocognitiva de leitura; nos conceitos de competências e habilidades de leitura; no conceito de sequência didática. Os procedimentos metodológicos da pesquisa dar-se-ão por meio de:

1º) Coleta das questões de leitura da Prova Brasil para o 5º ano já divulgadas pelo INEP e análise quantitativa e qualitativa dessas questões a partir da fundamentação teórica.

2º) Desenvolvimento de atividades de leitura em uma sala de aula de 5º ano do Ensino Fundamental, de uma escola municipal de Taubaté, na forma de uma pesquisa-ação.

3º) Análise dos resultados dessa pesquisa-ação.

Considera-se que esta pesquisa se justifica por proporcionar mais conhecimentos para o trabalho com a leitura focado em habilidades e competências exigidas na Prova Brasil, além de beneficiar os alunos do 5º ano diretamente

envolvidos e outros professores que se interessem em realizar em suas salas de aula as atividades desenvolvidas nesta pesquisa.

Esta dissertação divide-se em cinco capítulos.

O capítulo 1 apresenta a Prova Brasil, de acordo com os documentos oficiais do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”), o conceito de habilidades de leitura e as habilidades de leitura para o 5º ano do Ensino Fundamental.

O capítulo 2 desenvolve a fundamentação teórica abordando algumas considerações sobre leitura, conceito de gênero discursivo e sequência didática para a leitura de gêneros discursivos.

O capítulo 3 é dedicado à análise das 66 questões da Prova Brasil para o 5º ano, até 2011, divulgadas pelo INEP.

O capítulo 4 relata o contexto da pesquisa da pesquisa-ação desenvolvida em uma sala do 5º ano do Ensino Fundamental, as atividades de leitura com o gênero discursivo poema e a reflexão sobre os resultados obtidos nessa etapa da pesquisa.

O capítulo 5 relata as atividades de leitura com os gêneros discursivos tira e fábulas desenvolvidas nessa sala do 5º ano e a reflexão sobre os resultados obtidos nessa etapa da pesquisa.

Seguem a conclusão, as referências e os anexos.

O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, de acordo com o Número CAAE 21579713.7.0000.5501.

## **CAPÍTULO 1**

### **A PROVA BRASIL E AS HABILIDADES DE LEITURA PARA O 5º ANO**

Este capítulo inicial tem como objetivo apresentar a Prova Brasil segundo os documentos oficiais e as Matrizes de Referência que a contemplam. A Prova Brasil tem como enfoque a avaliação da competência leitora dos alunos por meio de habilidades de leitura. Na sequência, apresento o conceito de habilidade da leitura, que é de interesse para esta pesquisa porque a pesquisa-ação desenvolvida em uma sala de 5º ano baseia-se nas habilidades de leitura cobradas pela Prova Brasil.

#### **1.1 A Prova Brasil**

Para contextualizar as exigências da Prova Brasil de Língua Portuguesa no cenário da educação brasileira, tomamos como base o documento que apresenta as características dessa avaliação e suas exigências (BRASIL, 2008). A Prova Brasil é um instrumento de avaliação de habilidades de Língua Portuguesa e Matemática com objetivo de diagnosticar e mostrar a realidade e o desempenho dos alunos de 5º e 9º anos. É organizada pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos de Pesquisas educacionais “Anísio Teixeira”), órgão vinculado ao Ministério da Educação “cuja missão é promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional brasileiro”. (BRASIL, 2008, p.14)

Segundo Brasil (2008), a primeira avaliação em larga escala aconteceu em 1985 e 1986, em um programa chamado Edurural, voltado para as áreas rurais do Nordeste brasileiro. Com o objetivo de medir a eficácia do programa, o MEC instituiu o SAEP (Sistema de Avaliação da Educação Primária) que, com a alteração da Constituição de 1988, passou a se chamar SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica). Em 2005, nasceu a Prova Brasil, um instrumento de medida das competências leitora e matemática realizada a cada dois anos que, em 2007, passou a se basear numa Matriz de Referência.



A Prova Brasil é aplicada na área urbana aos alunos do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental público, das redes estaduais, municipais e federais, em escola que tenha no mínimo 20 alunos matriculados. Não é obrigatória aos alunos de escolas particulares e da Zona Rural.

Para a melhoria nas políticas públicas da educação, procura envolver docentes, gestores e demais profissionais da Educação. Os resultados da Prova Brasil fornecem subsídios para o cálculo do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), que é um instrumento de avaliação que visa a medição da qualidade da educação básica por meio do fluxo escolar, em relação a alunos que não repetem a série, e da avaliação do desempenho na Prova Brasil.

O documento da Prova Brasil estabelece Matrizes de Referência de Habilidades para as provas de Língua Portuguesa e Matemática para os 5º e 9º anos, mas de acordo com os objetivos desta pesquisa nos interessa apenas a Matriz de Referência de Língua Portuguesa para o 5º ano. Esta será comentada mais adiante.

## **1.2 O conceito de habilidades de leitura**

As Matrizes de Referência da Prova Brasil (BRASIL, 2008) têm por Referência os Parâmetros Curriculares Nacionais – doravante PCN (BRASIL, 1998), currículos de algumas secretarias estaduais de educação e de algumas redes municipais e, ainda, consulta a alguns professores e livros didáticos utilizados nas séries em questão, de acordo com o que expõe o documento da Prova Brasil.

A Matriz de Língua Portuguesa focaliza a leitura na seguinte concepção:

De acordo com as Matrizes de Referência do SAEB/Prova Brasil (2007a), a concepção de leitura presente na avaliação vai além das habilidades de decodificação na ação de ler. Exige que o leitor saiba identificar não somente o que está dito, mas o que está suposto no texto, ou seja, as ideais implícitas no texto. O MEC/INEP (2007a) compreende a leitura como uma atividade complexa e que exige uma ampla atividade do intelecto, bem como as habilidades cognitivas superiores de: “[...] reconhecer, identificar, agrupar, associar, relacionar, generalizar, abstrair, comparar, deduzir, inferir, hierarquizar” (BRASIL, 2008a, p. 7).

A concepção de habilidades e competências das Matrizes de Referência da Prova Brasil baseia-se em Perrenoud (1999, p.4), “[...] capacidade de agir

eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiando-se em conhecimentos, mas sem limitar com eles.”.

Machado (2002) nos reporta que a ideia de formação de competências na educação escolar tem raízes desde a época do *trivium*, currículo básico da Grécia Clássica que visava à formação de política e ao aperfeiçoamento da mente. No final da Idade Média, ocorreu uma inversão das disciplinas, sendo que a matemática e a física passaram a compor o instrumental para a formação básica, e Letras e Retórica foram consideradas importantes para o polimento do espírito.

Para Machado (2002), é importante lembrar que o *trivium* não visava à formação para o trabalho; a ideia original era a de que estudar ciências constituiria um valor em si. Ao longo da história, aos poucos, as ciências foram sendo divididas em múltiplas disciplinas. As escolas (há algumas décadas) organizam-se como se o objetivo fosse o desenvolvimento da ciência e dividiram o conhecimento em disciplinas para chegar ao conhecimento científico. A formação pessoal passou a ser vista como uma consequência natural deste. A organização da escola em disciplinas na educação básica é preparatória para os vestibulares e a continuidade de aprendizagem disciplinar na Universidade. O autor, no entanto, comenta que esse modelo educacional está em crise, que o desenvolvimento científico não pode ser desvinculados dos valores sociais e que “a organização da escola deve visar, primordialmente, ao desenvolvimento das competências pessoais”. (MACHADO, 2002, p. 139).

Para Machado (2002), as pessoas representam papéis em determinados âmbitos: na vida social, política e em outras esferas, e são reconhecidas por suas características que reportam seu grau de competência. As disciplinas escolares são meios para o desenvolvimento dessas competências, como a de expressão, de argumentação e outras.

Sobre o conceito de competência nos explica:

Um outro elemento fundamental para a caracterização da ideia de competência é justamente o âmbito no qual ela se exerce. Não existe competência sem a referência a um contexto no qual ela se materializa: a competência sempre tem um âmbito, o que nos faz considerar bastante natural uma expressão como: “Isto não é da minha competência”. (MACHADO, 2002, p.141)

De acordo com esse autor, as competências são macro-habilidades ou, ainda, um feixe de habilidades mais específicas. As habilidades, por sua vez, são como microcompetências que, somadas, resultam numa competência maior. “Para desenvolver as habilidades, recorrem-se às disciplinas, que são apenas meios para isso.” (MACHADO, 2002,p.145)

No caso desta pesquisa, interessa-nos a competência leitora dos alunos de 5º ano, que, de acordo com a Matriz da Prova Brasil (BRASIL, 2008), deve ser formada por 15 habilidades de leitura. A disciplina de Língua Portuguesa é a que está mais diretamente relacionada ao desenvolvimento das habilidades leitoras.

Para o documento que estabelece as diretrizes da Prova Brasil (BRASIL, 2008), as habilidades referem-se especificamente ao plano objetivo e prático do saber fazer e decorrem diretamente das competências já adquiridas e que se transformam em habilidades:

Em se tratando de auxiliar os alunos a desenvolverem as habilidades e competências em leitura, o professor precisa considerar a utilização de gêneros textuais diversificados para que os alunos adquiram familiaridade com temas e assuntos variados. Para isso precisará selecionar textos que despertem o interesse e façam parte de suas práticas sociais. A construção da competência linguística dos alunos depende necessariamente da variedade de gêneros textuais que circulam na escola e das práticas de letramento de que os alunos participam (BRASIL, 2008 , p. 105)

Pela análise das Matrizes de Referência de Língua Portuguesa, Lopes-Rossi e Paula (2012) notam a necessidade, de acordo com os itens cobrados, de o professor trabalhar com vários gêneros discursivos para que desenvolva a habilidade leitora com textos verbais e não verbais, possibilitando competências e habilidades não apenas para o trabalho dentro da escola ou no campo profissional, mas para a sua vida pessoal como um todo. O trabalho com gêneros discursivos diversos contribui para a efetivação dessas competências e habilidades, como comentam esses autores:

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

### **1.3 As habilidades de leitura da Prova Brasil para o 5º ano**

A Matriz de Referência de Língua Portuguesa para o 5º ano do Ensino Fundamental da Prova Brasil e do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) é dividida em seis tópicos: Procedimentos de Leitura; Implicações do Suporte do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto; Relação entre textos; Coerência e Coesão no Processamento do Texto; Relações entre Recursos Expressivos; Efeitos de Sentido e Variação Linguística. No total, esses tópicos apresentam 15 descritores que indicam habilidades a serem avaliadas. Os seis tópicos e os descritores que os compõem são:

#### **Tópicos I. Procedimentos de Leitura**

- D1. Localizar informações explícitas em um texto
- D3. Inferir o sentido de uma palavra ou expressão
- D4. Inferir uma informação implícita em um texto
- D6. Identificar o tema de um texto
- D11. Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato

#### **Tópico II. Implicações do Suporte, do Gênero e/ou Enunciador na Compreensão do texto**

- D5. Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propaganda, quadrinhos, fotos etc)
- D9. Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros

#### **Tópico III- Relação entre textos**

- D15. Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daqueles que será produzido.

#### **Tópico IV Coerência e Coesão no Processamento do texto**

- D2. Estabelecer relação entre as partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto

D7. Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que compõem a narrativa

D8. Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto

D12. Estabelecer relação lógico-discursiva presente no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.

### **Tópicos V Relações entre recursos Expressivos e Efeitos de sentido**

D13. Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados

D14. Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.

### **Tópicos VI Variação Linguística**

D10. Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto

Sendo a Prova Brasil um instrumento de medição e avaliação das habilidades de leitura dos alunos, os professores precisam lançar um olhar atento para essas habilidades e se atualizar com relação aos pressupostos teóricos necessários a trabalho eficiente de desenvolvimento de habilidade de leitura. O capítulo a seguir aborda tópicos dessa fundamentação teórica necessária e que também serão mobilizados nas atividades de leitura desenvolvidas na pesquisa-ação que aqui relatamos.

## **CAPÍTULO 2**

### **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Este capítulo apresenta a fundamentação teórica na qual esta pesquisa se baseia. Primeiramente é abordado o conceito de leitura de acordo com a abordagem sociocognitiva, pois esse conceito permite entender as habilidades de leitura que são exigidas de um leitor competente (proficiente). Na sequência, apresenta-se o conceito de gênero discursivo baseado na concepção bakhtiniana. Esse conceito é fundamental para a pesquisa, pois as atividades de leitura sempre se referem a algum exemplar de gênero discursivo, e a Prova Brasil elabora suas questões a partir de gêneros discursivos diversos. Por fim, o capítulo trata do conceito de sequência didática, especificamente para a leitura de gêneros discursivos, porque todas as atividades de leitura desenvolvidas na pesquisa-ação com os alunos de 5º ano são organizadas com base em sequências didáticas específicas para cada gênero discursivo.

#### **2.1 A leitura: Um movimento desafiador de percursos e atividades interativas**

[...] os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que - dialogicamente - se constroem e são construídos no texto, considerado o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores. Desse modo, há lugar no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação. (KOCH; ELIAS, 2006, p.10-11)

O excerto acima refere-se a uma concepção de leitura muito além da decodificação e que é pressuposta nas habilidades de leitura cobradas pela Prova Brasil. Para entender essa concepção, passamos a expor a seguir conceitos teóricos sobre a leitura, a partir dos estudos de base cognitiva iniciados no final dos anos 70, do séc. XX.

Numa visão tradicional de leitura, entendia-se que para ser um bom leitor é preciso dar conta de manejar as habilidades da decodificação, o que os estudiosos da leitura chamaram de modelo ascendente ou “bottom-up”, como explica Kleiman (1989). O modelo ascendente de processamento de texto, de acordo com Solé (1998), é aquele em que o leitor parte das partes de um texto (sílabas, palavras,

frases) para tentar buscar significados; é um modelo centrado no texto e limitado à decodificação. Relacionando-o às habilidades de leitura cobradas pela Prova Brasil e citadas no capítulo anterior, apenas uma habilidade exige unicamente esse processamento “bottom-up” ou ascendente do leitor: a habilidade descrita em “D1 - Localizar informações explícitas em um texto.”. As demais 14 habilidades cobradas pela Prova Brasil do 5º ano vão além dessa concepção de leitura, que começou a ser ampliada pelos estudos teóricos a partir do final dos anos 70 do séc. XX.

Essa concepção de leitura começou a ser contestada com a proposta de um modelo descendente de processamento de texto (“top-down”), que propôs que o conhecimento prévio que o leitor possui contribui para a compreensão desse texto, que a compreensão está centrada no leitor. Kato (1985) comenta que essa explicação para a compreensão leitora centrada unicamente no leitor é muito radical por desconsiderar o texto. Pesquisas seguintes sobre leitura mostraram que a interação desses dois modos de processamento do texto – o “top-down” e o “bottom-up” – explicava melhor o processo da leitura. O tema passou a ser o foco de estudos da abordagem cognitiva ou interativa de leitura, a partir dos anos 80 do séc. XX. Solé (1998) ressalta que ler, na abordagem cognitiva, é um processo de interação que acontece entre o leitor e o texto, e que essa interação se dá por meio de um objetivo lançado pelo leitor no momento em que inicia a leitura e por meio da utilização de seus conhecimentos prévios. O leitor, como um agente ativo do texto, decodifica-o e ao mesmo tempo atribui significados para esse texto.

Para Kleiman (1989), os conhecimentos prévios são os conhecimentos adquiridos ao longo da vida. A autora destaca a importância desses conhecimentos para que o texto tenha sentidos para o leitor, como o conhecimento linguístico, o textual e o de mundo. O conhecimento linguístico refere-se ao conhecimento relacionado à gramática, às regras da língua. O conhecimento textual é o que permite ao leitor identificar o tipo de texto, se o mesmo é narrativo, descritivo, argumentativo, dissertativo. O conhecimento de mundo refere-se a tudo o que o leitor aprendeu em sua vida, nas diversas situações.

As habilidades de inferir (compreensões que não estão explícitas no texto) decorrem da interação dos dois modelos de processamento textual (“top down” e “bottom-up”), num processo em o leitor vai além da decodificação do texto. Coscarelli (2003) explica que inferências são informações que o leitor adiciona ao texto, em momentos diferentes, de acordo com seus conhecimentos prévios. Para a

autora, é um equívoco dizer que apenas um elemento do texto, ou o escritor, ou o texto, ou o leitor dá conta de dar sentido ao texto. É preciso buscar a importância de cada um desses elementos, porém todos atuam na construção de sentidos que ocorre no ato da leitura.

Conforme Solé (1998), na leitura, tanto a decodificação quanto os conhecimentos prévios do leitor e sua capacidade de previsão atuam para a compreensão eficaz. Assim, o modelo interativo (cognitivo) não está centrado nem no texto nem no leitor; é o modelo de leitura do conhecimento de mundo e do conhecimento do texto. Nessa concepção temos:

Assim o leitor utiliza simultaneamente seu conhecimento do mundo e seu conhecimento do texto para construir uma interpretação sobre aquele. Do ponto de vista do ensino, as propostas baseadas nessa perspectiva ressaltam a necessidade de que os alunos aprendam a processar o texto e seus diferentes elementos, assim como estratégias que tornarão possível sua compreensão. (SOLÉ, 1998, p.24)

Na abordagem sobre as previsões de leitura, Solé (1998) nos reporta que, quando atribuídas a um texto antes da leitura desse mesmo texto, tornam-se eficazes. Fazer previsões pode ser uma estratégia a ser ensinada aos alunos. Outra estratégia importante é ter um objetivo de leitura.

Sousa (2009) explica que o domínio da leitura, em seu processo de decodificação, muitas vezes é conquistado até o final dos anos iniciais, mas que a compreensão de um texto é um processo demorado. “A compreensão é uma das questões mais complexas da leitura, tanto na perspectiva de quem aprende, quanto na perspectiva de quem ensina, ou ainda, na perspectiva de quem pesquisa os processos envolvidas na leitura.” (SOUZA, 2009, p.51). Sobre a compreensão de um texto, Lobler e Flores (2010, p. 184) explicam que:

Em geral compreender um texto representa entender não só as palavras e as estruturas gramaticais que o constituem, mas também ter ciência dos conhecimentos, acontecimentos e ideias que o sustentam, embora não fazendo parte dele de modo implícito. Por isso mesmo, apesar da importância da inferência não existem graus de compreensão, relativamente, proporcionais à quantidade de inferências formuladas, pois elas não surgem apenas do objeto a ser compreendido e, sim, do objeto a ser compreendido mais a sua relação com outras premissas.



Para Solé (1998), a partir do momento em que se vai aprendendo a iniciar a leitura de um texto por meio de estratégias, o leitor assume um controle diante desse texto, pode monitorar melhor a leitura e checar suas hipóteses diante do que está sendo lido. E quando não acontece a compreensão, o leitor pode identificar e perceber porque isso não ocorreu. Ou seja, essas estratégias podem tornar o leitor mais consciente do processo da leitura.

É fundamental, de acordo com a mesma autora, entender que para conseguir realizar previsões e usar dos conhecimentos prévios, muitos leitores precisam passar por um processo de ensino e aprendizagem. Pode não ser uma habilidade que se desenvolva naturalmente.

Quando o professor, segundo Solé (1998), tem essa postura visionária diante do texto, oferece indicadores de leitura aos seus alunos, explica para que servem os conteúdos conceituais, pode ativar os conhecimentos prévios e os recursos cognitivos dos seus alunos, auxiliando-os na construção de interpretações sobre o texto, por meio de alguns procedimentos, como: explicar aos alunos o que será lido; ativar o conhecimento prévio deles sobre o assunto, estabelecer objetivos de leitura, ajudá-los a prestar atenção em determinados aspectos do texto.

Apesar da importância de todos esses conhecimentos sobre leitura, a partir do fim dos anos 90 do séc. XX, outros conhecimentos sobre a cognição foram desenvolvidos e contribuíram para a ampliação dos conceitos sobre leitura, que hoje pode ser entendida numa abordagem sociocognitiva. De acordo com Koch (2005), até os anos 80 as pesquisas estavam voltadas para aspectos cognitivos do processo textual em que os conhecimentos prévios eram vistos como resultados de conhecimentos acumulados na memória e que necessitam ser ativados na intenção também de compreensão de textos. Mas depois de muito tempo em que se acreditou na separação entre mente e corpo, algumas áreas das ciências, incluindo a própria linguística, se dedicam à pesquisa dessa situação entendendo que o processo cognitivo tem por base a percepção e a capacidade de atuação física no mundo, que o contexto social envolve todos os fatores dessa questão na concepção da linguagem.

Na perspectiva do contexto, os processos mentais não se dão apenas nos indivíduos, mas sim na sociedade, visão que se faz necessária para fenômenos cognitivos e culturais. Koch (2005) esclarece que a cognição é um fenômeno situado, que as operações mentais do indivíduo não acontecem isoladamente e sim

nas ações conjuntas por ele praticadas, que os conhecimentos prévios são fundamentais na compreensão de um texto, sendo ações conjuntas aquelas que envolvem a coordenação de mais de um indivíduo para a sua realização.

O uso da linguagem como ações que acontecem no contexto social tem finalidades para esse mesmo contexto. Uma vez que não há possibilidade cognitiva fora da linguagem, a noção de contexto é da própria interação e seus sujeitos. O contexto deve passar pela concepção dinâmica de diversos contextos para inserção do mesmo como uma problemática linguístico-cognitiva, sendo que é no contexto que as significações se constroem e reconstroem, e assim sobre a construção de sentido temos:

Todo processo de compreensão pressupõe, portanto, atividades do ouvinte/leitor, de modo que se caracteriza como um processo ativo e contínuo de construção – e não apenas de reconstrução-, no qual as unidades de sentido ativadas a partir do texto se conectam a elementos suplementares de conhecimento extraídos de um modelo global também ativado em sua memória. Por ocasião da produção, o locutor já prevê essas inferências, na medida em que deixa explícitas certas partes do texto, pressupondo que tais lacunas venham a ser preenchidas sem dificuldades. (KOCH, 2005, p. 97)

Para Marchuschi (2008), compreender, no sentido da decodificação e da inferência, é ter de um lado a perspectiva de uma semântica lexicalista e do outro uma noção de língua como atividade sociointerativa e cognitiva. No paradigma de compreensão da língua como decodificação, imaginava-se que a construção do sentido é possível com um sujeito isolado no processo de leitura, centrando-se no código, de forma que prevalece a função informacional. Os textos eram vistos como portadores de significados, e nós, os leitores, com a função de desvendar os sentidos já instalados nos textos.

A concepção atual da língua, de acordo com Marcuschi (2008), como um fenômeno cultural, histórico, social e cognitivo e não simplesmente como um código, desprovida de manifestação do contexto, resulta na produção textual e na leitura como uma ação a ser desenvolvida pelos sujeitos que a elaboram, como um instrumento de comunicação. Nem tudo o que compreendemos em um texto está de fato explícito, nem todas as inferências realizadas pelo leitor foram a ideia do autor.

Marcuschi (2008) esclarece que o texto tem a função da comunicação, e não é um depósito de informações a serem apreendidas. É, antes, um instrumento de

construção de sentidos, que depende da interatividade, em que a compreensão se dá nessa relação do uso da língua tanto para os produtores quanto para os receptores do texto. Então, assim o texto é instável, sendo “a escrita uma invenção permanente do mundo e a leitura é uma reinvenção”. (MARCUSCHI, 2008, p. 243).

Em continuidade à questão da compreensão de textos, faz-se importante ressaltar que os conhecimentos prévios, na concepção sociocognitiva de leitura, foram ampliados. De acordo com Marcuschi (2008), são importantes para a compreensão dos textos conhecimentos como: linguísticos, factuais (enciclopédicos), específicos (pessoais), normativos (institucionais, culturais, sociais) e lógicos (processos). Nessa atual abordagem de leitura, o que se entende como conhecimentos prévios se ampliou em relação à abordagem cognitiva porque se considera que os sentidos do texto se dão na relação entre mente, linguagem e mundo. Vilela (2003, p.186-187) explica que:

[...] os símbolos e as categorizações através das quais representamos a nossa experiência e a realidade não provêm da nossa estrutura corporal ou mental, mas constituem convenções e adaptações a uma realidade cultural e social. Uma cultura consiste numa rede de sistemas de significado, concepções e esquemas interpretativos que se geram, aprendem, ativam, constroem e se mobilizam em práticas sociais, normas impostas por instituições, incluindo as linguísticas. [...] As emoções não são apenas sentimentos, mas também disposições episódicas para comportamentos, atuações, respostas ou reações relativamente a uma norma social. Há emoções que são hipervalorizadas, hipercognitizadas. É o modelo cultural e o modelo cognitivo a interpenetrarem-se.

De acordo com as características acima trabalhadas em torno da leitura, o processo de leitura em sala de aula é um desafio a ser assumido quando se pretende uma leitura para a emancipação dos leitores, para a formação de leitores críticos e para uma sociedade livre das amarras que a má compreensão do mundo nos coloca. Essa compreensão poderia tornar-se efetiva uma vez iniciada nos bancos escolares a partir de procedimentos baseados em pressupostos teóricos adequados. Uma parte desses pressupostos pode vir dessa concepção sociocognitiva de leitura. Outros, sobre gênero discursivo e sequência didática, ainda serão apresentados neste capítulo.

## 2.2O conceito de gênero discursivo

O conceito de gênero discursivo deve ser compreendido no contexto das ideias sobre língua do filósofo russo Bakhtin. Suas ideias influenciaram significativamente os estudos linguísticos dos últimos 20 anos. Para Bakhtin (2003), a língua é fenômeno social e histórico que se manifesta no uso concreto dos enunciados (textos produzidos em situações reais de comunicação). Esses enunciados são exemplares de gêneros discursivos. De acordo com esse autor, os gêneros discursivos são formas típicas de enunciados orais ou escritos, produzidos nas inúmeras esferas sociais, reconhecidos e nomeados pelos falantes da língua.

Lopes-Rossi (2002) cita alguns exemplos de gêneros discursivos orais e escritos: conversa, discussão, briga, conselho, aviso, recado, telefonema, palestra, conferência, sermão, bênção, bilhete, carta, lista de compras, receita culinária, romance, poema, conto, crônica, reportagem, notícia, curriculum vitae, cheque, nota fiscal, duplicata, bula, receita médica, atestado.

Assim encontramos em Bakhtin (2003, p. 261) que

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campo da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana.

Marcuschi (2002), explicando o conceito de gênero discursivo de Bakhtin, afirma que os gêneros discursivos não podem ser analisados apenas como uma estrutura lingüístico-textual, pois a dimensão lingüística não é suficiente para constituir o enunciado. Os gêneros discursivos são enunciados caracterizados fundamentalmente por aspectos sociocomunicativos e funcionais e, ainda, por conteúdo temático, estilo, construção composicional. Cada gênero discursivo tem sua finalidade discursiva (propósito comunicativo) e essa é uma característica de suma importância para a identificação de um gênero. Nos elementos composicionais de um enunciado, é também necessário considerar os elementos não-verbais. No caso desta pesquisa, a sequência didática de leitura de tiras explora muito os aspectos não-verbais desse gênero, pois esses aspectos são muito fortes nas tiras.

Rodrigues (2005, p. 156) explica que, para Bakhtin, “A língua vista como discurso não pode ser dissociada de seus falantes e de seus atos, das esferas sociais, dos valores ideológicos”. Isso significa que a língua é uma atividade e um fenômeno social, portanto, as produções de enunciados vinculam-se às condições das situações de interação. As propriedades típicas de qualquer produção de linguagem (gênero discursivo ou enunciado oral ou escrito) devem ser consideradas de acordo com seu contexto sócio-histórico e seu propósito comunicativo.

Como explica essa autora a respeito das ideias de Bakhtin, a comunicação humana é marcada pelo dialogismo, no sentido de um enunciado ser sempre uma reação-resposta a outros enunciados, ser produzido por palavras que vêm de outros enunciados e remetem a eles. As palavras, por sua vez, não são ‘neutras’, mas trazem consigo sentidos (visões de mundo). E, por sua vez, um novo enunciado permite sempre uma resposta. Não precisa ser uma resposta verbal, manifestada; pode ser uma resposta – reação – que se realiza na mente dos sujeitos envolvidos na recepção daquele enunciado

Segundo Lopes-Rossi (2006), o trabalho didático com gêneros discursivos pode proporcionar autonomia no processo de leitura porque, por meio de gêneros discursivos, as práticas de linguagem incorporam-se nas atividades dos alunos. Para que os alunos se apropriem de características de gêneros discursivos diversos, é necessário que o professor crie situações de aprendizagem por meio de projetos, de acordo com os usos e funções dos gêneros escolhidos. Nas palavras da autora,

As atividades de leitura, em cada caso, devem levar os alunos a perceber que a composição do gênero – em todos os seus aspectos verbais, nas informações que apresenta ou omite, no destaque que dá a algumas mais do que a outras – é planejada de acordo com sua função social e seus propósitos comunicativos. Isso contribui para a formação de um cidadão crítico e participativo na sociedade. (LOPES-ROSSI, 2006, p.75)

Na valorização da língua e no desenvolvimento de aprendizagens por meio de vários gêneros discursivos, aprendemos que a língua não se dá apenas em um contexto, que a diversidade de gêneros que circulam não é privilégio de alguns intelectuais e que é possível contribuir para a formação de cidadãos críticos no entendimento de textos diversos na sociedade em que estão inseridos.

Com base nessa fundamentação teórica de língua e de gênero discursivo, o Projeto Observatório/U NITAU organiza suas sequências didáticas de leitura

considerando, além dos aspectos sociocognitivos da leitura, as características específicas dos gêneros discursivos alvo da leitura.

### **2.3 Sequências didáticas para a leitura de gêneros discursivos**

O Projeto Observatório/UNITAU, baseia-se no conceito de “sequência didática” para organizar as atividades de leitura dos diversos gêneros discursivos, de acordo com o que propõe Lopes-Rossi (2003; 2004; 2007; 2011; 2012). Esse conceito de sequência didática foi proposto por Dolz; Noverraz e Schneuwly (2004)<sup>1</sup> para a produção escrita, mas mostrou-se eficiente também para a leitura.

Na concepção desses autores, sequências didáticas são atividades que dão o passo a passo para o desenvolvimento/compreensão de determinados atos de leitura ou produção dentro da sala de aula, e podem ser desenvolvidas na área de língua portuguesa ou em outras. Assim definem esse conceito: “Uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY (2004, p. 97). Os autores explicam que o trabalho com sequência didática exige que as atividades pedagógicas sejam ligadas entre si e planejadas para serem desenvolvidas etapa por etapa. A organização das atividades em sequência tem o objetivo de facilitar o acesso dos alunos aos gêneros discursivos e de ajudá-los a dominar os diversos de gêneros que permeiam nossa sociedade.

Bueno (2011) esclarece sobre a importância de se trabalhar com diferentes gêneros a fim de garantir que o aluno produza e leia efetivamente, de acordo com a proposta didática de Dolz; Noverraz e Schneuwly (2004). Bueno (2011) relembra, no entanto, que esse autores advertem que qualquer gênero discursivo, quando trabalhado em sala de aula, perde o seu ponto de referência para atender os objetivos didáticos. Assim, ela explica que:

Do ponto de vista da aprendizagem, o gênero pode ser considerado como uma mega ferramenta que fornece um suporte para a atividade nas situações de comunicação e uma referência para os aprendizes. Contudo, é necessário lembrar que, ao entrar na escola e tornar-se um objeto de ensino, o gênero sofre uma modificação, ao menos

---

<sup>1</sup> O texto original dos autores é de 1996. Essa data de 2004 refere-se à publicação da tradução para o português.

parcial, para atender objetivos aos didáticos, simplificação no tratamento do gênero, ênfase em certas dimensões, etc. Desta forma, o gênero na escola será sempre uma variação do gênero de referência. (BUENO, 2011, p.35-36)

De acordo com Dolz; Noverraz e Schneuwly (2004), para levar um gênero discursivo para a sala de aula, é necessário um modelo didático desse gênero, ou seja, uma descrição das características principais e ensináveis desse gênero. Bueno (2011) explica que:

Essas dimensões ensináveis dizem respeito às características dos textos de um dado gênero nos níveis do contexto de produção, da organização textual (conteúdo temático, dos tipos de discurso e de suas articulações no interior de um texto desse gênero, formando a sua infraestrutura textual), da linguagem (mecanismos de enunciação). No interior dessas dimensões, é possível traçar uma progressão de complexidade considerando o nível dos alunos, o gênero a ser aprendido e as tarefas necessárias para isso. Para se construir esse modelo didático, faz-se necessário, então, recorrer à análise de textos exemplares do gênero em questão, aos conhecimentos relativos a ele produzidos em diferentes disciplinas e aos conhecimentos de seus produtores. (BUENO, 2011, p.36)

As sequências didáticas propostas pelo Projeto Observatório/UNITAU, articulando conceitos referentes à leitura e aos gêneros discursivos, propõem quatro etapas de leitura, constituídas de quatro procedimentos gerais (válidos para qualquer gênero discursivo) e vários procedimentos específicos para cada gênero. Estratégias específicas e adequadas para cada etapa também são citadas na sequência didática. Os quatro procedimentos gerais de leitura são: 1) ativação do conhecimento prévio sobre o gênero antes da leitura – enfoque nas condições de produção e de circulação do gênero; 2) de leitura global das informações mais destacadas do texto e estabelecimento de objetivo(s) de leitura em função assunto e das características do gênero discursivo a que pertence o texto a ser lido; 3) objetivos de leitura detalhada do texto verbal e do não-verbal, explorando habilidades de leitura mais complexas; 4) reflexão crítica sobre o texto e suas relações dialógicas, a partir de critérios pertinentes ao gênero discursivo.

Para esta pesquisa, foram utilizadas as sequências didáticas para leitura de fábulas, tiras e poemas, que serão reproduzidas em detalhes nos capítulos 4 e 5, em que são relatados os resultados da pesquisa-ação desenvolvida em uma sala de aula de 5º ano.

## **CAPÍTULO 3**

### **AS QUESTÕES DA PROVA BRASIL PARA O 5º ANO**

Este capítulo apresenta os resultados do primeiro objetivo específico desta pesquisa, que é “Identificar os gêneros discursivos que aparecem nas questões da Prova Brasil para o 5º ano e as habilidades de leitura cobradas nessas questões”. Inicialmente apresenta o levantamento dos gêneros discursivos identificados nas questões da Prova Brasil pesquisadas e, em seguida, comenta as habilidades de leitura enfocadas e apresenta alguns exemplos de questões.

#### **3.1 Gêneros discursivos da Prova Brasil para o 5º ano**

Para identificar os gêneros discursivos que aparecem nas questões da Prova Brasil para o 5º ano e as habilidades de leitura cobradas nessas questões, foi realizada uma pesquisa de todas as questões divulgadas pelo INEP, seja pelo site [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br), seja por materiais impressos, desde o ano de 2005, o primeiro ano da Prova Brasil. Foram encontradas 66 questões. Após esse levantamento, as questões foram analisadas quanto: à habilidade (descriptor) que enfocam e ao gênero discursivo a que pertence o texto apresentado e sobre o qual se faz alguma pergunta.

O quadro 1 a seguir apresenta os gêneros discursivos que aparecem nas questões já divulgadas da Prova Brasil do 5º ano e o número de questões baseadas nesses gêneros.



**Quadro1: Gêneros discursivos utilizados nas 66 questões divulgadas da Prova Brasil do 5º ano**

Gênero Discursivo	Número de questões	Gênero Discursivo	Número de questões
Fábula	12		
Poema	12		
Informativo	6	Bula de remédio	1
Conto Infantil	6	Carta	1
Tira	5	Passagem de ônibus	1
História em Quadrinhos	4	Diário	1
Artigo expositivo	4	Anúncio	1
Biografia	3	Infográficos	1
Convite de aniversário	2	Texto com códigos	1
Artigo de opinião	2		
Verbetes	1		
Conto complexo	2		

Fonte: Dados da pesquisa

Os dados apresentados no quadro 1 mostram que o professor precisa trabalhar com gêneros discursivos diversos se quiser contribuir para o desenvolvimento das habilidades de leitura que estão sendo cobradas nas várias edições da Prova Brasil. Isso porque o conhecimento das características típicas do gênero discursivo a que se refere a questão contribui significativamente para a compreensão do assunto específico que o texto aborda. Grande parte das inferências necessárias para a compreensão mais aprofundada do texto decorre de associação das informações explícitas no texto e dos conhecimentos do leitor a respeito do gênero discursivo em questão.

Foram 19 gêneros discursivos diferentes nas questões de 5º ano, sendo que os mais freqüentes – fábula, poema, texto informativo, conto infantil, tira, história em quadrinhos – são freqüentes nos materiais didáticos para essa faixa etária. Outros gêneros certamente não são comuns nos livros didáticos de 5º ano, como verbete, infográfico, anúncio.

### **3.2 As habilidade cobradas na Prova Brasil para o 5º ano**

Para atender à demanda atual de trabalho com as habilidades de leitura cobradas na Prova Brasil, os professores precisam de informações mais detalhadas sobre o tipo de questão que essa prova formula. O levantamento divulgado nesta

pesquisa permite conhecer as habilidades mais cobradas, no *corpus* de questões para o 5º ano divulgadas pelo INEP, e algumas características dessas questões.

O quadro a seguir apresenta todos os descritores de habilidades de leitura da Matriz de Referência da Prova Brasil do 5º ano e o número de questões referentes a cada descritor.

**Quadro 2 : Resultado da classificação das 66 questões com relação às habilidades (descritores)**

Descritor	Quantidade de Questões
D1- Localizar informações explícitas em um texto	8
D2- Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.	7
D3- Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.	2
D4- Inferir uma informação implícita em um texto	4
D5- Interpretar texto com auxílio de material gráfico (propagandas, quadrinhos, foto etc.	6
D6- Identificar o tema de um texto.	4
D7-Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.	4
D8-Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto	3
D9-Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.	3
D10-Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.	2
D11-Distinguir um fato da opinião relativa a esse texto.	4
D12-Estabelecer relações lógicas- discursivas presentes no texto, marcas por conjunções.	5
D13-Identificar efeitos de Ironia ou humor em textos variados.	6
D14-Identificar efeitos de sentido decorrentes do uso da pontuação de outras notações.	3
D15- Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas que será recebido.	5

Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados apresentados no quadro acima permitem concluir quais habilidades têm sido mais cobradas na Prova Brasil, embora não seja possível saber se essas questões divulgadas são todas as questões de todas as provas. O Inep não divulga esse dado. A habilidade da Prova Brasil do 5º ano que teve mais questões divulgadas é a referente ao descritor D1: “Localizar informações explícitas em um texto”. Essa habilidade não exige inferência por parte do leitor, que precisa saber decodificar o texto e retirar aspectos básicos da informação.

Um exemplo de questão sobre essa habilidade é:

**O disfarce dos bichos**

Você já tentou pegar um galinho seco e ele tentou virar bicho, abriu asas e voou? Se isso aconteceu é porque o graveto era um inseto conhecido como “bicho-pau”. Ele é tão parecido com o galinho, que pode ser confundido com o graveto.

Existem lagartas que se parecem com raminhos de plantas. E há grilos que imitam folhas.

Muitos animais ficam com a cor e a forma dos lugares em que estão. Eles fazem isso para se defender dos inimigos ou capturar outros bichos que servem de alimentos. Esses truques são chamados de mimetismo, isto é, imitação.

O cientista inglês Henry Walter Bastes foi quem descobriu o mimetismo. Ele passou 11 anos na selva amazônica estudando os animais.

O bicho – pau se parece com:

- (A) florzinha seca
- (B) folhinha verde
- (C) galinho seco**
- (D) raminho de planta

O descritor D2: “Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para continuidade de um texto” foi o segundo com mais questões divulgadas. Refere-se basicamente à compreensão de elementos de coesão textual. Essas questões exigem atenção do leitor e retorno ao que já foi lido para a identificação do referente do elemento de coesão. Um exemplo de questão sobre essa habilidade é:

**A costureira das fadas**

Depois do jantar, o príncipe levou Narizinho à casa da melhor costureira do reino. Era uma aranha de Paris, que sabia fazer vestidos lindos, lindos até não poder mais! Ela mesma tecia a fazenda, ela mesma inventava as modas.

— Dona Aranha\_ disse o príncipe\_ quero que faça para essa ilustre dama o vestido mais bonito do mundo. Vou dar uma grande festa em sua honra e quero vê-la deslumbrar a corte.

Disse e retirou-se. Dona Aranha tomou da fita métrica e, ajudada por seis aranhinhas muito espertas, principiou a tomar as medidas. Depois teceu depressa, uma fazenda cor- de – rosa com estrelinhas douradas, a coisa mais linda que se possa imaginar. Teceu também peças de fita e peças de renda e de entremeio\_ até carretéis de linha de seda fabricou.

A expressão vê-la (l.5) se refere à

- (A) Fada
- (B) Cinderela
- (C) Dona Aranha
- (D) Narizinho**

O descritor D5: “Interpretar texto com auxílio do material gráfico (propagandas, quadrinhos, fotos etc)” requer a habilidade de leitura do não verbal. O leitor proveniente de uma cultura letrada e urbanizada, como a atual, está sempre em contato com textos não verbais, por isso essa habilidade é muito necessária. Foram divulgadas 6 questões referentes a isso e o mesmo número referente à habilidade D13: “Identificar efeitos de ironia e humor em textos variados”. No caso de essa habilidade se referir a tiras ou HQs, requer também um grau de conhecimento prévio do leitor a respeito dos personagens que geram o humor ou a ironia e da situação retratada na história e, ainda, a leitura do não verbal. Em ambas as habilidades, as inferências exigidas não são tão fáceis. Exemplos de questões da Prova Brasil são:



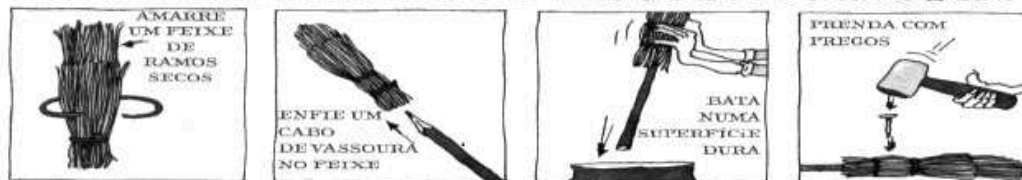
O autor desses quadrinhos pretendeu chamar atenção para

- (A) **necessidade de preservar às árvores**
- (B) poesia “Canção do exílio” que falava da terra
- (C) vida de passarinho solitário
- (D) volta do sabiá para a sua casa

# A VASSOURA

A vassoura de uma bruxa é uma das mais importantes peças de seu equipamento. Pode ser utilizada em casa, mas também constitui um meio de transporte muito barato.

## COMO PREPARAR SUA VASSOURA MÁGICA



## COMO VOAR EM SUA VASSOURA



BIRD, M. *Manual prático de bruxaria*. 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 1997. p. 25.

O texto é divertido, PRINCIPALMENTE porque

- (A) apresenta uma bruxa trapalhona e medrosa
- (B) dá instruções como fabricar uma vassoura
- (C) ensina como a bruxa deve limpar a sua casa
- (D) trata de como fazer uma vassoura e usá-la no fogão

As habilidades D15 “Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas que será recebido” e D12 “Estabelecer relações lógicas-discursivas presentes no texto, marcas por conjunções” foram cobrados, cada uma, em 5 questões do 5<sup>o</sup> ano divulgadas. São habilidades que exigem inferências com certo grau de dificuldade, como mostram os exemplos a seguir.

### Poluição do solo

É na camada mais externa da superfície terrestre, chamada solo, que se desenvolvem os vegetais. Quando o solo é contaminado, tanto os cursos subterrâneos de água como as plantas podem ser envenenadas.

Os principais poluentes do solo são os produtos químicos usados na agricultura. Eles servem para destruir pragas e ervas daninhas, mas também causam sérios estragos ambientais.

O lixo produzido pelas fábricas e residências também podem poluir o solo. Baterias e pilhas jogadas no lixo, por exemplo, liberam líquidos tóxicos e corrosivos. Nos aterros, onde o lixo das cidades é despejado, a decomposição da matéria orgânica gera um líquido escuro e de mau cheiro chamado chorume, que penetra no solo e contamina mesmo os cursos de água que passam bem abaixo da superfície.

No Trecho, “É na camada mais externa da superfície terrestre” (l.1) a expressão sublinhada indica.

- (A) causa
- (B) finalidade
- (C) lugar**
- (D) tempo

Cada um dos descritores D4 “Inferir uma informação implícita em um texto”, D6 “Identificar o tema de um texto”, D7 “Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa” e D11 “Distinguir um fato da opinião relativa a esse texto” foi contemplado em 4 questões das divulgadas. Essas são habilidades que exigem inferência, identificação e distinção de informações no texto e requerem bastante atenção dos leitores. Exemplo de questão com enfoque no D4 é:

#### **Talita**

Talita tinha a mania de dar nome de gente aos objetos da casa, e tinham que ser nomes que rimassem. Assim, por exemplo, a mesa, para Talita, era Dona Teresa, a poltrona era Vó gordona, o armário era o Doutor Mário. A escada era Dona Ada, a escrivaninha era Tia Sinhazinha, a lavadora era Prima Dora, e assim por diante.

Os pais de Talita achavam graça e topavam a brincadeira. Então, podiam-se ouvir conversas tipo como esta:

\_Filhinha, que trazer o jornal que está em cima da Tia Sinhazinha!

\_É pra já, papai. Espere sentado na Vó Gordona, que eu vou num pé e volto noutra.

Ou então:

\_Que amolação, Prima Dora está entupida, não lava nada! Precisa chamar o mecânico.

\_Ainda bem que tem roupa limpa dentro do doutor Mário, né mamãe?

E todos riam.

A mania de Talita de dar nome de gente aos objetos da casa demonstra que ela é

- (A) curiosa
- (B) exagerada
- (C) estudiosa
- (D) criativa**

A questão a seguir é um exemplo de como pode ser cobrada a habilidade D6 “Identificar o tema de um texto”.

#### **A Boneca Guilhermina**

Esta é a minha boneca, a Guilhermina. Ela é uma boneca muito bonita, que faz xixi e cocô. Ela é muito boazinha também. Faz tudo o que eu mando. Na hora de dormir, reclama um pouco. Mas depois que pega no sono, dorme a noite inteira. Às vezes ela acorda no meio da noite e diz que está com sede. Daí dou água para ela. Daí ela faz xixi e eu troco a água dela. Então eu ponho a Guilhermina dentro do armário, de castigo. Mas quando ela chora, eu não aguento. Eu vou até lá e pego a minha boneca no colo. A Guilhermina é a boneca mais bonita da rua.

- O texto trata, PRINCIPALMENTE,
- (A) das aventuras de uma menina
  - (B) das brincadeiras de uma boneca
  - (C) de uma boneca muito especial**
  - (D) do dia a dia de uma menina

A habilidade D7 “Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa” foi cobrada na questão abaixo.

#### **A raposa e o Canção**

Passara a manhã chovendo, e o Canção todo molhado, sem poder voar, estava tristemente pousando à beira de uma estrada. Veio a raposa e levou-o na boca para os filhinhos. Mas o caminho era longo e o sol ardente. Mestre Canção enxugou e começou a cuidar do meio de escapar à raposa. Passam perto de um povoado. Uns meninos que brincavam começam a dirigir desaforos à astuciosa caçadora. Vai o Canção e fala:

\_Comadre raposa,isto é um desaforo! Eu se fosse você não aguentava! Passava uma descompostura!...

A raposa abre a boca num impropério contra a criançada. O Canção voa, pouso triunfantemente num galho a ajuda a vaiá-la.

No Final da História, a raposa foi:

- (A) corajosa
- (B) cuidadosa
- (C) esperta
- (D) ingênua**

A habilidade D11 “Distinguir um fato da opinião relativa a esse texto” foi contemplada na questão a seguir.

#### **A raposa e as uvas**

Num dia quente de verão, a raposa passeava por um pomar. Com sede e calor, sua atenção foi capturada por um cacho de uvas.

‘Que delícia’, pensou a raposa, “era disso que eu precisava para adoçar a minha boca”.

E, de um salto, a raposa tentou, sem sucesso alcançar as uvas.

Exausta e frustrada, a raposa afastou-se da videira, dizendo: “Aposto que estas uvas estão verdes.”

Está fábula ensina que algumas pessoas quando não conseguem o que querem, culpam as circunstâncias.

A frase que expressa uma opinião é:

- (A) “A raposa passava por um pomar” (l.1)
- (B) “sua atenção foi capturada por um cacho de uvas”. (l.2)
- (C) “a raposa afastou-se da videira” (l.5)
- (D) “aposto que estão uvas estão verdes” (l.5-6)**

Os descritores D8 “Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto”, D9 “Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros” e o D14 “Identificar efeitos de sentido decorrentes do uso da pontuação de outras

notações” exigem inferências que dependem de um conhecimento de estruturas do texto. Não são inferências simples. Exemplos de questões que contemplam essas habilidades são reproduzidos a seguir.

#### **A costureira das fadas**

Depois do jantar, o príncipe levou Narizinho à casa da melhor costureira do reino. Era uma aranha de Paris, que sabia fazer vestidos lindos, lindos até não poder mais! Ela mesma tecia a fazenda, ela mesma inventava as modas.

\_ Dona Aranha\_ disse o príncipe\_ quero que faça opara essa ilustre dama o vestido mais bonito do mundo. Vou dar uma grande festa em sua honra e quero vê-la deslumbrar a corte.

Disse e retirou-se.Dona Aranha tomou da fita métrica e, ajudada por seis aranhinhas muito espertas, principiou a tomar as medidas. Depois teceu depressa, uma fazenda cor- de – rosa com estrelinhas douradas, a coisa mais linda que se possa imaginar. Teceu também peças de fita e peças de renda e de entremeio\_ até carretéis de linha de seda fabricou.

D8- O príncipe quer dar um vestido para Narizinho porque:

- (A) Ela deseja ter um vestido de baile
- (B) O príncipe vai se casa com Narizinho
- (C) Ela deseja um vestido cor-de-rosa
- (D) O príncipe fará uma festa para Narizinho**

#### **EVA FURNARI**

EVA FURNARI- Uma das principais fiiguras da literatura para crianças. Eva Furnari nasceu em Roma (Itália) em 1948 e chegou ao Brasil em 1950, radicando-se em São Paulo. Desde muito jovem, sua atração eram os livros de estampas e não causa estranhamento alguém imaginá-la envolvida com cores, lápis e pincéis, desenhando mundos e personagens para habitá-los...

Suas habilidades criativas encaminharam-na, primeiramente, ao Universo das Artes Plásticas expondo, em 1971, desenhos e pinturas na Associação dos amigos do Museu de Arte moderna, em uma amostra individual. Paralelamente, cursou a faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP, formando-se no ano de 1976.No entanto, erguer prédios tornou-se pouco atraente quando encontrou a experiência das narrativas visuais.

Iniciou sua carreira como autora e ilustradora, publicando histórias sem texto verbal, isto é,contadas apenas por imagens. Seu primeiro livro foi lançado pela Ática, em 1980, Cabra-cega, inaugurando a coleção Peixe Vivo, premiada pela fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil-FNLIJ.

Ao longo de sua carreira, Eva Furnari recebeu muitos prêmios, entre eles contasm o Jabuti de “Melhor Ilustração” –Trucks (Atica,1991), A bruxa Zelda e os 80 docinhos(1986) e Anjinho(1998)- **setes láureas concedidas pela FNLIJ e o Prêmio APCA pelo conjunto de sua obra.**

D9- A finalidade do texto é:

- (A) apresentar dados sobre vendas de livro
- (B) divulgar os livros de uma autora
- (C) informar sobre a vida de uma autora**
- (D) instruir sobre o manuseio de livros.



### O que disse o passarinho

Um passarinho me contou  
que o elefante brigou  
com a formiga só porque  
enquanto dançavam (segundo ele)  
ela pisou no pé dele

Um passarinho me contou  
que o jacaré se engasgou  
e teve de cuspi-lo inteirinho  
quando tentou engolir,  
imaginem só, um porco-espinho!

Um passarinho me contou  
que o namoro do tatu e a tartaruga  
deu num casamento de fazer dó:  
cada qual ficou morando em sua casca  
em vez de morar numa casca só.

Um passarinho me contou  
que a ostra é muito fechada  
que a cobra é muito enrolada  
que a arara é uma cabeça oca  
e que o leão marinho e a foca...

Xô xô, passarinho, chega de fofoca!

A pontuação usada no final do verso “ e que o leão- marinho e a foca”(l.20) sugere que o passarinho

- (A) está cansado
- (B) está confuso
- (C ) não tem mais fofocas para contar
- (D)ainda tem fofocas para contar**

Nota-se que o D3: “Inferir o sentido de uma palavra ou expressão” e o D10: “Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e interlocutor de um texto” foram as habilidades que tiveram o menor número de questões divulgadas. Também referem-se a habilidades que exigem inferências, como mostram os exemplos a seguir.



(Portal turma da Mônica: [www.turmadamonica.com.br](http://www.turmadamonica.com.br))

No primeiro quadrinho, a Mônica pensou que o lagarto era um desenho. Ao usar a expressão “DA HORA” ela deu a entender que o desenho

- (A) tinha acabado de ser feito
- (B) durava somente uma hora
- (C) era moda entre a turma**
- (D) deveria ser usado na hora

### Carta

Era tão bom quando eu morava lá na roça. A casa tinha um quintal com milhões de coisas, tinha até um galinheiro. Eu conversava com tudo quanto era galinha, cachorro, gato, lagartixa, eu conversava com tanta gente que você nem imagina, Lorelai. Tinha árvore para subir, rio passando no fundo, tinha cada esconderijo tão bom que a gente podia ficar escondida a vida toda e ninguém achava, Meu pai e minha mãe viviam rindo, andavam de mão dada, era uma coisa muito legal da gente ver. Agora tá tudo diferente: eles vivem de cara fechada, brigam à toa, discutem por qualquer coisa. E depois toca todo mundo ficar emburrado. Outro dia eu perguntei: o que é que tá acontecendo que cada hora tem briga? Sabe o que que eles falaram? Que não era assunto para criança. E o pior é que esse negócio de emburramento em casa me dá uma aflição danada. Eu queria tanto achar um jeito de não dar mais bola pra briga e pra cara amarrada. Será que você não acha um jeito pra mim?

“Agora tá tudo diferente”(l.7), a palavra destacada é um exemplo de linguagem

- (A) ensinada na escola
- (B) estudada nas gramáticas
- (C) encontrada nos livros técnicos
- (D) empregada com colegas**

Tendo em vista os aspectos apresentados neste capítulo sobre as questões da Prova Brasil para o 5º ano, conclui-se que os profissionais da educação, especificamente, os docentes dos anos iniciais, devem agregar em seus planos de aulas o trabalho com leitura de gêneros discursivos diversos para desenvolver as habilidades que promovam a capacidade de leitura proficiente nos alunos dessa faixa etária. A efetiva necessidade desse trabalho ficou evidente diante dos resultados obtidos na análise das 66 questões.

Os gêneros discursivos fábula, tiras e poemas, que foram os mais frequentes nessas 66 questões, foram escolhidos para esta pesquisa-ação, e o relato das atividades de leitura com esses gêneros desenvolvidas numa sala de 5º ano será apresentado nos capítulos a seguir.

## **CAPÍTULO 4**

### **ATIVIDADES DE LEITURA DE POEMAS EM UMA SALA DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Este capítulo apresenta o contexto da pesquisa e o relato do desenvolvimento das atividades de leitura de poemas desenvolvidas em uma escola da Rede Municipal de Taubaté, com uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental, na forma de pesquisa-ação. Traz, portanto, a primeira parte dos resultados desta pesquisa correspondentes ao segundo objetivo da pesquisa: desenvolver atividades de leitura em uma sala do 5º ano do ensino fundamental, focando nos três gêneros discursivos mais frequentemente utilizados na Prova Brasil até 2011, identificados no primeiro objetivo citado, e refletir sobre os resultados obtidos. A pesquisa relatada no capítulo 3 mostrou que os três gêneros mais frequentes nas questões da Prova Brasil até 2011 foram fábula, poema e tira.

As atividades de leitura desses três gêneros desenvolvidas na pesquisa-ação foram estruturadas de acordo com sequências didáticas de leitura elaboradas pela equipe do Projeto Observatório da Educação/UNITAU “Competências e habilidades de leitura: da reflexão teórica ao desenvolvimento e aplicação de propostas didático-pedagógicas” (2011 – 2014) e de acordo com adaptações por mim elaboradas a partir de necessidades apresentadas pelos alunos. Neste capítulo, apresentam-se os resultados referentes à leitura de poemas. No capítulo 5, apresentam-se os resultados referentes à leitura de tiras e de fábulas.

#### **4.1 A pesquisa-ação**

Esta é uma pesquisa-ação realizada em uma escola de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Taubaté. A pesquisa ação “que surgiu da necessidade de superar a lacuna entre teoria e prática” (ENGEL, 2000, p 182), caracteriza-se como a superação entre o sujeito e o objeto de pesquisa; validação dos resultados da pesquisa; intervenção dos pesquisados na eficácia do procedimento da pesquisa. No ensino, são as ações humanas “em situações que são percebidas pelo professor como sendo inevitáveis sob certos aspectos, que são suscetíveis de mudança e que,

portanto, exigem uma resposta prática.” Como o próprio nome já diz, a pesquisa-ação procura unir a pesquisa à ação ou prática. É, portanto, uma maneira de se fazer pesquisa em situações em que também se é uma pessoa da prática e se deseja melhorar a compreensão dessa.

“Uma das características deste tipo de pesquisa é que por meio dela se procura intervir na prática de modo inovador já no decorrer do próprio processo de pesquisa e não apenas como possível consequência de uma recomendação na etapa final do processo” (ENGEL, 2000, p.182.). Para Thiollent (2011), a pesquisa-ação pode ser um conjunto de conhecimentos mobilizados com os quais os pesquisadores buscam dados sobre uma realidade para, posteriormente, usar esses dados para transformá-la. Não se limita apenas à constatação de uma realidade e a prestações de serviços. A pesquisa-ação é direcionada a objetivos diversos. O autor comenta também sobre a pesquisa participante (participativa), explicando que não é sinônima de pesquisa-ação.

Thiollent (2011) nos reporta também sobre o falso debate em relação à metodologia da pesquisa educacional, quanto à pesquisa quantitativa ser de cunho estatístico e qualitativa ser de cunho filosófico. Segundo o autor, essas duas perspectivas de pesquisa não dão conta do real conhecimento e, por isso, o método participativo e o da pesquisa ação têm sido enfoques mais interessantes no contexto educacional. “Uma das mais difundidas justificativas consiste na constatação de uma desilusão para com a metodologia convencional...” E assim descreve:

No Brasil, a pesquisa participante ocupa um espaço crescente na área de pesquisa educacional, inclusive com apoio institucional. Ela é principalmente concebida como metodologia derivada da observação antropológica e como forma de comprometimento dos pesquisadores com causas populares relevantes. Por sua vez, a pesquisa-ação é algumas vezes distinguida da pesquisa participante pelo fato de focalizar ações ou transformações específicas que exigem um direcionamento bastante explicitado. (THIOLLENTE, 2011, p.84)

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa participante (participativa), mas se caracteriza por possuir uma forma de ação planejada para uma intervenção na realidade em que se desenvolve. De acordo com Thiollent (2011, p.20):

[...] a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação

ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Moita-Lopes (2002) corrobora a definição de Thiollent (1986) e acrescenta que a pesquisa-ação constitui novos tópicos de investigação em que os professores refletem e atuam em suas práticas na produção de conhecimentos. O autor ressalta também sobre a necessidade do trabalho em conjunto entre o professor e outros profissionais da escola para que haja um compartilhamento da pesquisa realizada. De acordo com Moita-Lopes (2002, p.185):

Idealmente, o professor envolvido com pesquisa-ação não deve trabalhar sozinho. É essencial que outros profissionais trabalhando na mesma escola se envolvam em um trabalho de pesquisa em conjunto de modo que a decisão sobre o que investigar, o como, e o quando seja compartilhada. Este trabalho em conjunto colabora no aumento da massa crítica na escola, beneficiando a todos. Na verdade, o envolvimento de um outro profissional como professor-observador do que está acontecendo em uma sala de aula que não seja crucial, pois oferece uma outra perspectiva sobre este processo, ajudando no esclarecimento da questão que está sendo pesquisada. Além disso, a presença de consultores de pesquisa é essencial para iniciar o professor neste novo papel.

#### **4.1.1 O contexto da pesquisa**

Esta pesquisa foi realizada em uma escola da Rede Municipal de Taubaté, a qual possui Ensino fundamental I e II (1º ao 9º ano), de outubro a dezembro de 2013. A escola trabalha com livros didáticos do PNLD e até o semestre passado usava material apostilado. A escola desenvolve atividades do programa do PNAIC (1º ao 3º ano) e funciona em período Integral, com o programa Mais Educação.

Os resultados do Ideb para os 5º anos dessa escola foram: 2007 = 4,6; 2009 = 4,8; 2011 = 4,6. A partir do Ideb de 2007 obtido pela escola, o Inep estabeleceu a meta de 4,8 para 2009, que foi alcançada pela escola. A meta de 5,1 para 2011 não foi alcançada pela escola. A meta estabelecida para 2013 é de 5,4. O Ideb de 2013 não foi divulgado até a finalização desta dissertação.

Observando os resultados do Ideb de todas as escolas de Taubaté, que se encontram no site do Inep, percebe-se que essa escola se encontra numa posição

inferior em relação à maioria das escolas municipais. Comparando a nota do Ideb dessa escola onde foi realizada a pesquisa em relação à nota Municipal para os 5º anos, a escola também se encontra em defasagem. A Rede Municipal de Taubaté obteve as seguintes notas: 2007= 5,2; 2009=5,4; 2011=5,4, com as seguintes metas estabelecidas: 2009=5,3; 2011=5,7; 2013=5,9.

O prédio da escola é bem estruturado. O pátio é amplo e dá acesso a dois corredores laterais. Do lado direito da entrada da escola, há acesso para o ensino fundamental II; e do lado esquerdo, para o Ensino fundamental I e para a quadra da escola. As 14 salas de aulas são espaçosas, e a escola possui ainda uma sala ambiente, uma sala de Artes, uma biblioteca, uma sala direcionada ao projeto Mais Educação, uma sala de Informática.

Os aspectos burocráticos funcionam de acordo com o regimento escolar e as orientações da Secretaria de Educação de Taubaté. Não é permitido ao aluno sair da sala de aula sem autorização do professor. Os alunos que durante as aulas reclamam de dor são encaminhados à direção, que aciona os responsáveis. São tomadas todas as providências cabíveis e os alunos não saem da escola fora do horário de saída sem a presença dos responsáveis.

Os HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo), que são as reuniões pedagógicas, acontecem duas vezes por semana, e são dirigidas pelos gestores da escola. Nas reuniões são discutidos temas pedagógicos e recados do cotidiano da escola.

O papel dos gestores é de ordem administrativa e didático-pedagógica. Os gestores também esclarecem os pais sobre o desenvolvimento da vida escolar de seus filhos.

A turma escolhida para esta pesquisa-ação foi a sala do 5º ano C tendo, como principal objetivo desenvolver habilidades de leitura desses alunos que são cobradas na Prova Brasil para o 5º ano.

Os alunos têm por semana sete aulas de Língua Portuguesa, seis aulas de Matemática, duas de História, duas de Geografia, duas de Ciências, duas de Artes, duas de Educação Física e uma de Informática. Escolhi uma sala do 5º ano por ser um ano em que tenho oito anos de experiência como docente. A sala escolhida possui 25 alunos com faixa etária de 10 a 13 anos. Apresenta um grupo de 8 alunos com dificuldade de aprendizagem em relação aos outros dezesseis alunos.

Eu não era a professora de Língua Portuguesa dessa sala no momento de realização desta pesquisa. Atuava como vice- diretora da escola, após oito anos de trabalho com turmas de 5º anos. Obtive a autorização da professora de Língua Portuguesa da sala para que eu utilizasse alguns horários de suas aulas para esta pesquisa visando ao desenvolvimento de habilidades de leitura dos alunos. A professora esteve presente em todos os momentos da pesquisa e pode também conhecer essa proposta de trabalho com sequências didáticas de leitura de gêneros discursivos, o que também pode ser considerado um resultado positivo da pesquisa. Espera-se que, após essa experiência, ela também desenvolva atividades semelhantes em outras salas e com esses alunos, focando outros gêneros discursivos.

#### **4.2 A sequência didática para a leitura de Poemas**

A sequência didática de leitura do gênero discursivo Poema elaborada pelo Projeto Observatório da Educação/UNITAU utilizada nesta pesquisa organiza-se em quatro procedimentos. Nesses procedimentos, são sugeridas estratégias de leitura e são relacionados os recursos expressivos do poema, para orientar a leitura detalhada, conforme a reprodução dessa sequência didática, a seguir. Autores consultados para a elaboração da sequência didática, no que se refere às características do poema, foram: Aguiar e Seccantini (2012), Alves (2012 e 2003), Cunha (2012), Gebara (1998) e Lyra (1986).

Destaca-se uma observação inicial sobre a leitura de poemas proposta nesta sequência didática: não será dado enfoque na estrutura do poema, nem ele será pretexto para estudo da gramática. Pretende-se que os poemas encantem os leitores por sua dimensão lúdica e estética; pela sensibilidade do poeta para abordar o tema, pela expressividade da linguagem, no espírito do que responde José Paulo Paes, poeta, tradutor e autor de oito livros de poemas para crianças, à pergunta: Mas, afinal, para que serve o poema?

[...] para mostrar a perene novidade da vida e do mundo; atizar o poder de imaginação das pessoas, libertando-as da mesmice da rotina; fazê-las sentir mais profundamente o significado dos seres e das coisas; estabelecer entre estas correspondências e parentescos inusitados que apontem para uma misteriosa unidade cósmica; ligar entre si o imaginário e o vivido, o sonho e a realidade como partes



igualmente importantes da nossa experiência de vida. (PAES, 1996, p. 27 apud ALVES, 2003, p. 62).

## SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA LEITURA DE POEMA

### Primeiro procedimento: Conhecimento prévio sobre o gênero discursivo poema

ESTRATÉGIAS	O QUE SE PRETENDE e alguns lembretes
<p>→ Mostrar alguns exemplos de poemas e fazer algumas perguntas básicas sobre aspectos sociocomunicativos do poema:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quem escreve poema?</li> <li>• Que temas podem ser abordados num poema?</li> <li>• Qual é o propósito/a finalidade do poema? (Para que serve poema?)</li> <li>• Quem gosta de ler poemas? Por quê?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pretende-se a ativação/ampliação de conhecimentos sobre as características sociocomunicativas do poema</li> <li>• A Matriz de Língua Portuguesa da Prova Brasil não contempla habilidades de leitura para identificação de todas essas características; contempla apenas a habilidade “D9: identificação da finalidade do texto”. As perguntas propostas ao lado vão além disso.</li> </ul> <p>Para relembrar alguns aspectos do gênero discursivo poema:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Poesia</u> e <u>poema</u> não são a mesma coisa. <u>Poema</u> é “caracterizado como um texto escrito (primordialmente, mas não exclusivamente) em verso”. (LYRA, 1996, p. 6).</li> <li>• <u>Poesia</u> é mais difícil de definir; ora é definida como uma substância imaterial anterior ao poeta, ao poema, à linguagem – vemos poesia na natureza, em certos objetos, em certos gestos humanos, na vida –; ora é definida como “o estado em que o indivíduo se coloca na tentativa de captação, apreensão e resgate dessa substância no espaço abstrato das palavras” (LYRA, 1996, p. 7) – a linguagem, na forma de poema ou outra, tenta materializar a poesia.</li> <li>• O poema pode se organizar             <ul style="list-style-type: none"> <li>- em estrofes, com versos com métrica e rimas</li> <li>- em versos brancos (livres) – sem métrica e sem rimas</li> <li>- como soneto: 2 estrofes com 4 versos (2 quadras) e 2 estrofes com 3 versos (2 tercetos), com métrica e rimas</li> <li>- de uma forma visual que lembra algum objeto, animal ou planta – é o poema concreto</li> </ul> </li> <li>• As principais funções ou finalidades ou propósitos da literatura, poemas incluídos, são: arte pela arte, transmissão de conhecimento, evasão no tempo ou no espaço, crítica social, catarse (de acordo com Novo dicionário Aurélio: 1. Purgação, purificação, limpeza; 2. <i>Pisicol.</i> Efeito salutar provocado pela conscientização de uma lembrança fortemente emocional e/ou traumatizante, até então reprimida.)</li> </ul>

### 1 Segundo procedimento: Leitura completa (silenciosa ou em voz alta) de um poema

ESTRATÉGIA	O QUE SE PRETENDE e alguns lembretes
<p>(Para esse gênero não sugerimos objetivo para essa primeira leitura.)</p> <p>→ Pedir que os alunos leiam um poema selecionado ou vários. Depois</p>	<p>Não se propõe nenhum objetivo além de uma primeira leitura por fruição para que o encantamento da leitura não seja perdido, para que sentimentos e emoções provocados pela dimensão lúdica e estética da linguagem poética possam ser usufruídos. Detalhes da construção</p>

<p>→ Ler em voz alta cada poema explorando a expressividade do ritmo, da sonoridade, do andamento do poema, especialmente quando esses elementos forem marcantes no poema.</p> <p>→ Os alunos que quiserem também podem fazer sua leitura do poema em voz alta.</p> <p>→ Perguntar sobre as primeiras impressões dos alunos a respeito do poema.</p>	<p>poética serão analisados no próximo procedimento de leitura.</p> <p>Com a leitura expressiva do professor, pretende-se que o aluno perceba características que sozinho ou na leitura silenciosa ele pode não ter percebido. Poemas precisam ser lidos em voz alta para que suas rimas, seu ritmo, sua musicalidade sejam sentidos, apreciados.</p> <p>Um pouco de conversa sobre o poema lido pode ajudar aqueles que não o compreenderam muito bem nessa primeira leitura. Alguns comentários do professor, complementando as primeiras impressões dos alunos, já iniciam a leitura detalhada proposta a seguir.</p>
--	--

### Terceiro procedimento: Estabelecimento de objetivos para uma leitura detalhada de certas partes do poema

ESTRATÉGIAS	O QUE SE PRETENDE e alguns lembretes
<p>→ Pedir que os alunos façam oralmente paráfrases do poema.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Que sentido(s) pode(m) ser atribuído(s) ao verso..., ou à estrofe..... ? ou: Com suas palavras, o que é possível entender do verso..., ou da estrofe... ?</li> <li>• Qual é o tema do poema?</li> <li>• Em que pessoa está o eu-lírico – em 1ª pessoa (eu) ou em 3ª pessoa?</li> </ul> <p>→ Enfocar os principais recursos utilizados em cada poema para causar efeitos de sentido. Não se deve exagerar no número de perguntas, apenas perguntar sobre o que for mais expressivo em cada poema.</p> <p>No verso....., ao utilizar-se das palavras / dos sons / do ... (veja a lista de recursos possíveis abaixo) ....., o eu-lírico expressa/reforça o sentimento de.....</p> <p>Efeitos de sentido em poemas podem ser causados principalmente por recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• sonoros ou rítmicos</li> <li>• de repetição de sons (assonância e aliteração), de palavras e de versos</li> <li>• ortográficos ou morfosintáticos</li> <li>• de pontuação expressiva (interrogação, exclamação, reticências, aspas, etc.)</li> <li>• semânticos expressivos (antítese, personificação, metáfora, metonímia)</li> <li>• de uso de palavras ou expressões</li> <li>• gráficos</li> <li>• de humor ou ironia</li> <li>• de variação linguística</li> <li>• de licença poética, rompimento com normas</li> <li>• de onomatopeias</li> </ul>	<p>Pretende-se que o leitor consiga expressar, com suas palavras, alguns sentidos possíveis para versos e estrofes do poema.</p> <p>Para lembrar:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Não se pode dizer que o poeta quis dizer isso ou aquilo. Ninguém sabe a intenção do poeta, a menos que ele a revele. Ele pode até não ter tido determinada intenção, mas seu poema permite compreensões relacionadas a ela. É adequado perguntar sobre os sentidos possíveis, ou sobre as compreensões possíveis.</li> <li>• Eu-lírico = a voz que emana do poema – pode estar em 1ª pessoa ou 3ª pessoa (não confundir com a pessoa do poeta).</li> <li>• Não se diz que “o poeta disse ou quis dizer isso ou aquilo”, mas que “o eu-lírico disse isso ou aquilo”.</li> </ul> <p>Pretende-se, ainda, que o leitor perceba alguns recursos de linguagem utilizados pelo poeta para a apreensão de um tema de forma poética.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Não é o caso de fazer muitas perguntas, mas apenas de enfocar o que for mais expressivo em cada poema.</li> <li>• Explorando o que é sugerido na coluna ao lado (dependendo de cada poema, o que for mais significativo), a atividade de leitura mobilizará habilidades de</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• de intertextualidade</li> </ul> <p>➔ No caso de poema narrativo, pode-se perguntar sobre o conflito da narrativa</p> <p>➔ Se houver palavras difíceis que mereçam ser exploradas, pode-se perguntar: No texto, o que significa a palavra ...?</p>	<p>leitura de poemas que são cobradas na Prova Brasil e no SAESP.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Após esta sequência, seguem exemplos de enunciados de questões sobre poemas retirados de várias provas, a título de exemplificação sobre o que as provas cobram.</li> </ul>
--	--

#### Quarto procedimento: Apreciação crítica do poema a partir das características do gênero

ESTRATÉGIAS	O QUE SE PRETENDE
<p>Algumas perguntas possíveis, embora nem todas necessárias em todas as leituras:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A maneira como o autor escreveu sobre o tema foi interessante, emocionante, tocante para você?</li> <li>• Do que você mais gostou?</li> <li>• O poema o fez pensar em aspectos do tema antes ignorados por você? Quais?</li> <li>• Você gostou do estilo do autor?</li> </ul>	<p>Reflexão sobre a qualidade do poema.</p> <p>Incentivo a outras leituras, pesquisas e explorações sobre o gênero.</p> <p><b>OBS.:</b> Não há descritores da Prova Brasil referentes a esse nível de inferência.</p>

Por meio dessa sequência didática, foram norteadas as atividades na sala do 5º ano C, *locus* da pesquisa, com passo a descrever e comentar.

#### 4.2.1 Atividades de leitura com o gênero discursivo Poema

Em meados de outubro de 2013, iniciei com os alunos da turma do 5º ano C, participantes desta pesquisa ação, as atividades de leituras de poemas.

Em um primeiro procedimento, comecei a fazer algumas perguntas básicas sobre o gênero poema como: Quem gosta de ler? Quem sabe o que é um poema? Para que serve um Poema? Do que fala um poema? Depois mostrei alguns poemas da coletânea de poemas elaborada pelo Projeto Observatório/UNITAU, como: TREM DE FERRO (Manuel Bandeira); A VELOCIDADE DOS TRILHOS (Jorge Miguel Marinho); INFÂNCIA (Lalau),; A PORTA (Vinicius de Moraes); O RELÓGIO (Vinicius de Moraes); A ONDA (Manuel Bandeira); A ESCOVA DE DENTE (Luís Camargo).

#### 4.2.2 A leitura do poema: TREM DE FERRO

Em sequência, expliquei que o poema aborda muitos temas, fala de amor, da vida, de coisas, de animais. Comecei a leitura do poema TREM DE FERRO, de Manuel Bandeira, questionando os alunos sobre quem conhece um trem; em Taubaté, em que lugar há uma linha de Trem.

Essas perguntas geraram muito entusiasmo, o que foi muito interessante, porque a professora da sala nesse momento entreviu relatando que seus pais vinham de Minas Gerais de trem para Taubaté. Depois de conversarmos sobre o poema, fizemos a leitura interativa do mesmo, formamos um trem com 2 cabines, sendo que as cabines eram os próprios alunos. Em um outro momento, uma professora do 1º ano, muito empolgada, se ofereceu para ser maquinista! Em continuidade, li novamente o poema para as crianças e solicitei que cada vez que todos terminassem de ler a parte “Café com pão, Café com pão, Café com pão”, fizessem um som de Piuuuuu, Piuuuuuu e depois o cheq cheq. E assim o fizeram, com muita empolgação, tornando a leitura desse poema um momento muito prazeroso.

O poema é o seguinte:

### TREM DE FERRO

(Manuel Bandeira)

Café com pão

Café com pão

Café com pão

Virge Maria, que foi isto,

Maquinista?

Agora sim

Café com pão

Agora sim

Voa, fumaça

Corre, cerca

Ai seu foguista

Bota fogo

Na fornalha

Que eu preciso

Muita força

Muita força

Muita força

Oô...

Foge, bicho

Foge, povo

Passa ponte

Passa poste

Passa pasto

Passa boi

Passa boiada

Passa galho

Da ingazeira

Debruçada

No riacho

Que vontade

De cantar!

Oô...

Quando me prendero

No canaviá

Cada pé de cana

Era um oficiá

Oô...

Menina bonita

Do vestido verde

Me dá tua boca

Pra mata minha sede

Oô...

Vou mimbora vou mimbora

Não gosto daqui

Nasci no sertão

Sou de Ouricuri

Oô...

Vou depressa

Vou correndo

Vou na toda

Que só levo

Pouca gente

Pouca gente

Pouca gente

#### 4.2.3 A leitura do Poema A PORTA

No dia 11 de outubro de 2013, fizemos a leitura do poema A PORTA, de Vinícius de Moraes, outra leitura que gerou muita alegria. Primeiramente lemos o poema e depois começamos a cantar a versão musicada do poema, tal como foi gravada no disco A Arca de Noé. Foi uma emoção para as crianças. Cada uma das crianças interpretou um personagem do poema, uma criança foi a porta, outra o menininho, outro o namorado, outra a cozinheira e por fim outra criança foi o capitão.

O poema é o seguinte:

## A PORTA

Vinícius de Moraes

Eu sou feita de madeira.  
Madeira, matéria morta.  
Mas não há coisa no mundo  
Mais viva do que uma porta.

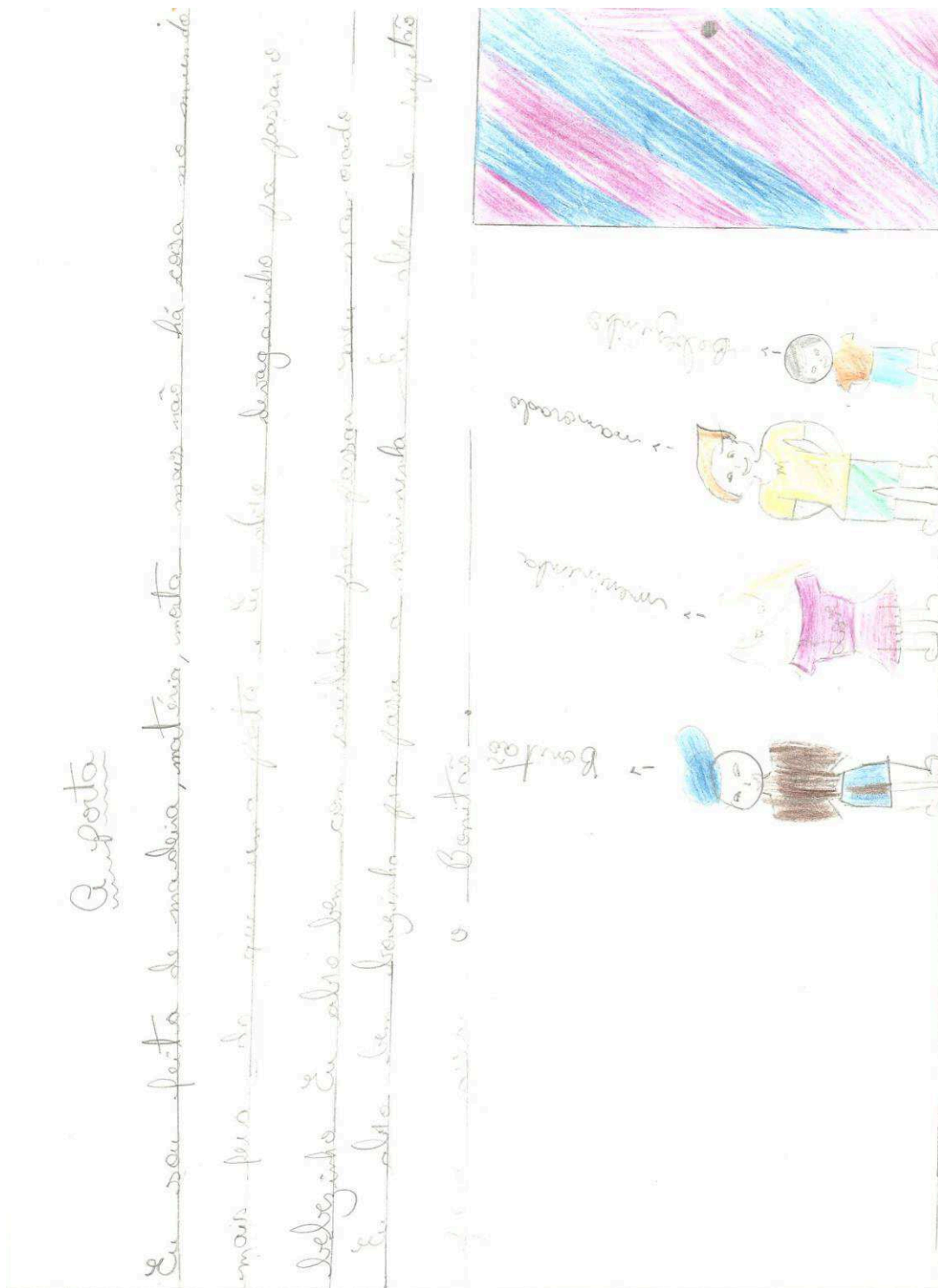
Eu abro devagarinho  
Pra passar o menininho  
Eu abro bem com cuidado  
Pra passar o namorado  
Eu abro bem prazenteira  
Pra passar a cozinheira  
Eu abro de supetão  
Para passar o capitão.

Só não abro pra essa gente  
Que diz (a mim bem me importa...)  
Que se uma pessoa é burra  
É burra como uma porta.  
Eu sou muito inteligente!  
Eu fecho a frente da casa  
Fecho a frente do quartel  
Fecho tudo neste mundo  
Só vivo aberta no céu.

Após a leitura, motivei os alunos a fazerem uma nova versão e ilustrações para esse poema numa folha a parte.

A atividade foi um sucesso, inventaram novos personagens, como, por exemplo, em vez de “eu abro devagarinho pra passar o menininho”, um aluno colocou: “eu abro devagarinho pra passar o bebezinho”; em vez de “eu abro de supetão pra passar o capitão”, colocou “eu abro de supetão pra passar o bonitão”. Assim, os alunos fizeram rimas e praticaram um pouco da linguagem poética.

Um exemplo de atividade realizada por uma criança é o seguinte.



#### 4.2.4 A leitura do Poema O RELÓGIO

Nesse mesmo dia em que realizamos a leitura do poema A PORTA, lemos também o poema O RELOGIO, de Vinicius de Moraes. A leitura desse poema proporcionou momentos de descontração e entusiasmo na interação com o texto.

Primeiramente lemos o poema naturalmente, sem enfatizar o som do TIC TAC. Após essa leitura solicitei que alguns da sala lessem a parte do TIC TAC, enquanto nós, as crianças e eu, líamos a outra parte do poema. Depois invertemos os papéis, quem tinha lido o Tic Tac passou a ler o resto do poema e vice-versa. E assim foi bastante explorado o recurso da sonoridade do poema O RELÓGIO, de acordo com uma das sugestões de leitura detalhada da sequência didática de leitura de poemas.

O RELÓGIO  
(Vinícius de Moraes)

Passa tempo, tic-tac  
Tic-tac, passa hora  
Chega logo, tic-tac  
Tic-tac, e vai embora  
Passa tempo  
Bem depressa  
Não atrasa  
Não demora  
Que já estou  
Muito cansado  
Já perdi  
Toda a alegria  
De fazer  
Meu tic-tac  
Dia e noite  
Noite e dia  
Tic-tac  
Tic-tac  
Dia e noite  
Noite e dia  
Tic-tac  
Tic-tac  
Tic-tac

#### 4.2.5 A leitura do Poema A INFÂNCIA

Para a leitura do poema INFÂNCIA, de Lalau, primeiramente apresentei o poema, conversamos sobre o título, o qual já despertou um interesse aos alunos. Em sequência, fiz a leitura com as crianças e depois deixei que a realizassem sozinhas.



O tema desse poema suscitou nas crianças uma leitura atenta e motivante. O poema Infância não retrata toda a realidade da infância dos dias atuais como: Roubei laranja, banana, quebrei uma dúzia de ovos, escorreguei na lama, criei um coelho, andei no mato, libertei passarinho, mas apresenta muitas situações peculiares ao cotidiano desses alunos, como: chutei bola, faltei na escola, fiz xixi na cama, esfolei o joelho, ganhei um presente, tive dor de dente. Por esses motivos, o trabalho com esse poema foi cativante empolgante. Os alunos gostaram muito de comparar o que o poema narrava com o que eles fazem. Foi um dos poemas que mais gostaram. O poema é o seguinte:

INFÂNCIA  
(Lalau)

Chutei bola na chuva,  
Roubei laranja, banana  
Goiaba e uva  
Apanhei dos mais velhos  
Bati nos mais novos  
Quebrei uma dúzia de ovos  
Rachei a cabeça  
Cortei o dedo  
Tremi de medo  
Escorreguei na lama,  
Fiz xixi na cama  
Soltei pipa  
Esfolei o joelho  
Criei um coelho  
Andei no mato  
Perdi um sapato  
Pesquei na represa,  
Ganhei um presente, tive dor de dente,  
Caí no muro,  
Chorei no escuro,  
Faltei na escola,  
Descobri um tesouro  
Libertei passarinho  
Fui uma história em quadrinhos.

A leitura de todos os poemas acima citados demonstrou que é possível explorar as características do gênero discursivo poema e despertar os alunos para a criatividade, imaginação e leitura prazerosa.

Como podemos perceber nas atividades de leitura realizadas por esses alunos e norteadas pela sequência didáticas do Projeto Observatório da

Educação/UNITAU, o trabalho com o gênero discursivo poema não deve ser apenas uma leitura para seguir roteiros ou uma formalidade exigida pela escola, sem significado. Deve ser a expressão do que os alunos sentem, sendo que alguns até arriscam a fantasiar e a criar seu próprio poema.

Na atividade referente ao poema Infância foi solicitado que fizessem uma ilustração da parte em que mais gostaram do poema e que criassem um outro poema com esse mesmo tema. Pudemos notar entusiasmo na realização da ilustração e alguma dificuldade para criarem o próprio poema. Mesmo assim, tentaram, mostraram alguma criatividade e sensibilidade. É importante destacar que meu objetivo não era avaliar a atividade de produção escrita, mas apenas criar mais uma situação para os alunos interagirem com o poema.

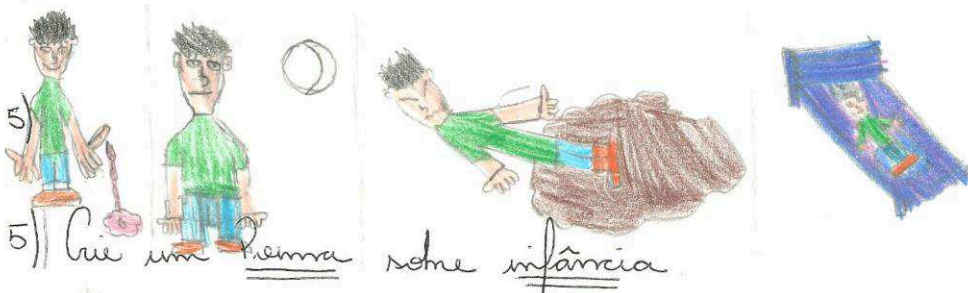
Um exemplo dessa atividade com o poema INFÂNCIA é:

1) Como é o nome do poema? *Infância*

2) Como é o nome do autor do poema? *Solano*

3) Qual é a parte que você mais gostou do poema?  
*Cortei a unha,  
 temi de medo,  
 escorreguei na lava,  
 fiz xixi na cama*

4) Faça uma ilustração da parte que você mais gostou do poema.



*Eu estou com uma  
 melancolia, quando  
 melancolia a tarde in-  
 terminha parecendo  
 uma andorinha.*

Projeto Observatório da Educação / Unicatu.

A leitura do poema Infância ocorreu na sala *locus* dessa pesquisa e também em outras classes do ensino fundamental na escola em que se realizou esse trabalho com as habilidades de leitura.

O trabalho realizado com os alunos sobre o poema foi significativo, prazeroso e emocionante. Ao iniciar essa pesquisa não imaginava o quanto seria gratificante o desenvolvimento de habilidades de leitura por meio do gênero poema, trabalhando

de forma a valorizar todos os aspectos do texto, dando vida ao texto e proporcionado aos alunos contato de alma com a leitura.

Os poemas escolhidos contemplaram temas e recursos expressivos que cativaram os alunos. A sequência didática ajuda muito a organizar o trabalho do professor e a lembrar dos recursos possíveis a serem explorados.

A escolha de poemas que de uma forma ou outra atraem os alunos proporcionou realizações deste trabalho sem ser desgaste ou enfadonho. Muito pelo contrário, as crianças demonstravam um certo orgulho de participar do seu próprio desenvolvimento na habilidade de leitura ao perceberem que estavam entendendo, que estavam sendo capazes de fazer versos e rimas como o poeta. Atividades de apropriação ou releitura do poema, mudando algumas coisas, relembando aspectos pessoais, fazendo ilustrações, tornando o poema algo como se fosse seu, aproximam os alunos do texto, fazendo-os voltar ao texto e o reler com gosto.

Esta etapa da pesquisa-ação levou-me a concluir que o gênero discursivo poema não pode ser usado só para mais uma tarefa escolar desprovida de emoções, de encontro do leitor com o texto, com o tema, consigo mesmo. A leitura de poemas em sala de aula do 5º ano não pode estar presa a padrões formais. Da forma como a sequência didática de leitura foi desenvolvida, creio que os alunos vivenciaram uma experiência humana singular, pelos motivos que encontramos em Alves (2020, p.6)

A experiência representada ou o instante colhido pelo poeta e a nós ofertado como palavra-símbolo, revela a alegria da gratuidade e nos dá a certeza de que a poesia é uma forma sublime de resistência à padronização dos costumes, dos afetos, dos sentimentos. E, portanto, privar o jovem leitor de um possível encontro com ela é privá-lo do direito à uma experiência humana singular

## CAPÍTULO 5

### ATIVIDADES DE LEITURA DE TIRAS E FÁBULAS EM UMA SALA DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Este capítulo apresenta o relato do desenvolvimento das atividades de leitura de tiras e fábulas desenvolvidas na turma do 5º ano do Ensino Fundamental. Traz, portanto, a segunda parte dos resultados desta pesquisa correspondentes ao segundo objetivo de pesquisa: Desenvolver atividades de leitura em uma sala do 5º ano do ensino fundamental, focadas nas habilidades e nos gêneros discursivos mais cobrados pela Prova Brasil, e refletir sobre os resultados obtidos.

As atividades desenvolvidas foram estruturadas de acordo com sequências didáticas de leitura elaboradas pela equipe do Projeto Observatório da Educação/UNITAU “Competências e habilidades de leitura: da reflexão teórica ao desenvolvimento e aplicação de propostas didático-pedagógicas” (2011 – 2014) e de acordo com adaptações por mim elaboradas a partir de necessidades apresentadas pelos alunos.

#### 5.1 A sequência didática para a leitura de Tiras

A sequência didática de leitura do gênero discursivo tira elaborada pelo Projeto Observatório da Educação /UNITAU organiza-se em quatro procedimentos, nos quais são sugeridas estratégias de leitura para orientar os alunos. Os procedimentos exploram também características do gênero discursivo tira, conforme a reprodução dessa sequência didática, a seguir.

##### Primeiro procedimento (necessário apenas antes da leitura da primeira tira)

ESTRATÉGIA	CONHECIMENTOS DESEJÁVEIS; DESCRITOR DA PROVA BRASIL ASSOCIADO
<p>➔ Oralmente, ativação do conhecimento prévio do aluno sobre os gêneros Tira e HQ; sobre os personagens da tira a ser lida:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Que texto é esse? (distinguir HQ de Tira)</li> <li>• Para que serve?</li> <li>• Além das palavras, há</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os gêneros discursivos Tiras, Histórias em Quadrinhos, Charge e Cartoon organizam-se com a linguagem dos quadrinhos.</li> <li>• A linguagem dos quadrinhos inclui, além do texto verbal, inúmeros elementos não verbais como: balões de variados para expressar fala, pensamento, grito e outras modulações de voz; tipos de letras variados para expressão de sentimentos; desenhos do cenário e dos</li> </ul>

<p>outros elementos que podem ser lidos numa Tira?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecem esse personagem? Como ele é?</li> <li>• Conhecem outros personagens que aparecem nas tiras desse personagem principal?</li> </ul> <p>Apresentar as características dos personagens das tiras que serão lidas (ou ler sobre eles no início das coletâneas de tiras), caso os alunos não os conheçam.</p>	<p>personagens; expressões faciais dos personagens e expressões de movimento.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• As Tiras compõem-se na horizontal ou na vertical, em até quatro quadros ou cinco quadros.</li> <li>• O conhecimento das características psicológicas e físicas dos personagens e, muitas vezes, da situação em que vivem (época, lugar) é fundamental para compreensão do humor das tiras, já que a história é contada de forma muito rápida.</li> <li>• A reação dos personagens, muitas vezes, é a fonte do humor, e só é entendida a partir do conhecimento das características do personagem e da situação em que vive.</li> <li>• As tiras têm a finalidade (propósito, objetivo) de entreter, divertir e, às vezes, de fazer uma crítica social.</li> </ul> <p><b>D12 – Identificar a finalidade do gênero</b></p>
--	---

Obs.: Os quadros mencionam sempre o gênero Tira, porém os procedimentos se aplicam também a histórias em quadrinhos (HQ).

### Segundo procedimento

ESTRATÉGIA	DESCRITOR DA PROVA BRASIL ASSOCIADOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fornecer as cópias de algumas Tiras de um mesmo personagem, com o seguinte objetivo de leitura: Leia as Tiras.</li> </ul> <p>Obs.: como a compreensão básica da tira está relacionada à percepção do humor e a tira é um texto muito curto, perguntas nesta etapa podem tirar a graça da leitura.</p> <p><b>Nível de compreensão esperado:</b> Compreensão da tira e percepção do humor (risos)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• D1 - Identificação de informações explícitas.</li> <li>• D10 - Identificação do conflito gerador do enredo e dos elementos que constroem a narrativa</li> <li>• D4 – Inferências de uma informação implícita (sempre haverá necessidade de alguma inferência para compreender o humor)</li> <li>• D5 - Interpretação do texto com auxílio de material gráfico</li> </ul>

### Terceiro procedimento:

ESTRATÉGIA	CONHECIMENTOS DESEJÁVEIS DESCRITOR DA PROVA BRASIL ASSOCIADO
<p>Estabelecimento de objetivos para uma leitura detalhada de cada Tira</p> <p>➔ Solicitar o retorno à tira para responder à pergunta (por escrito ou oralmente, como o</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Possíveis causas do humor, atuando sozinhas ou em conjunto:</li> </ul> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conhecimento do leitor sobre as características físicas ou psicológicas das personagens associadas a situação retratada na tira.</li> </ol>

<p>professor preferir)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O que causou o humor da tira?</li> <li>• Qual é o tema dessa tira?</li> </ul> <p>Interessante corrigir oralmente com os alunos porque alguns podem não ter entendido o humor da tira.</p> <p><b>Nível de compreensão esperado:</b> Compreensão detalhada dos mecanismos de construção do humor</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>2. A reação das personagens e/ou o desenvolvimento do assunto (percebidas pelo texto verbal e/ou pelo texto não-verbal).</li> <li>3. Mudança do foco da piada: inicialmente o leitor tende a pensar em uma situação, mas no final percebe que a correta é outra, com efeito cômico inesperado.</li> <li>4. Enunciado ambíguo por causa de alguma palavra ou estrutura da frase: o leitor pensa na interpretação mais provável, mas a graça vem com a interpretação menos provável, no final.</li> <li>5. Algum elemento não verbal.</li> </ol> <ul style="list-style-type: none"> <li>• D3 - Inferência de sentido de palavra ou expressão</li> <li>• D4 - Inferências de informação implícita (no caso, sobre o comportamento das personagens ou sobre algum aspecto da história)</li> <li>• D8 - Estabelecimento de relações entre partes do texto</li> <li>• D16 - Identificação de efeitos de ironia, humor ou outros efeitos expressivos</li> <li>• D5 - interpretação com auxílio de material gráfico</li> <li>• D6 - Identificação do tema do texto</li> </ul>
--	--

#### Quarto procedimento:

ESTRATÉGIA	DESCRITOR ASSOCIADO
<p>Posicionamento crítico sobre a leitura; percepção de relações dialógicas da tira:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Você achou a tira engraçada? Por quê?</li> <li>• A que essa Tira faz crítica? (quando for o caso de tiras fazem uma crítica social ou de costumes)</li> </ul> <p>Interessante corrigir oralmente com os alunos porque alguns podem não ter percebido a crítica, quando houver.</p> <p><b>Nível de compreensão esperado:</b> Compreensão crítica dos mecanismos de construção do humor; percepção do diálogo da tira com o contexto sócio-histórico atual (ou da época em que foi produzida).</p>	<p><b>OBS.:</b> Não há descritores da Prova Brasil referentes a esse nível de inferência.</p>

Essa sequência norteou as atividades de leitura das tiras trabalhadas no 5º ano sendo: 5 (mais exploradas) tiras da coletânea Mais MAFALDA, 20 (sendo 7 mais exploradas) tiras do CHICO BENTO, 4 tiras da MÔNICA e CEBOLINHA e As tiras do CHICO BENTO e da MÔNICA foram escolhidas porque são de conhecimento dos alunos que se encontram nesse nível de ensino, e as tiras da Mafalda porque é uma personagem que as crianças gostam, mesmo que o vocabulário dessa tiras seja mais complexo para alunos de 5º ano. Assim, ofereceu-se um desafio de leitura maior para os alunos.

Foram apresentadas também 21 tiras do Garfield, as quais fizeram brilhar os olhos dos alunos, por ser o Garfield um gato cheio de esperteza e um personagem conhecido dos alunos participantes.

### **5.1.1 Atividades de leitura com as tiras da MAFALDA.**

No dia 31 de outubro iniciei o trabalho com algumas tiras da Mafalda, fazendo um levantamento do conhecimento prévio dos leitores sobre o gênero tira e sobre a personagem Mafalda. Os alunos não sabiam a diferença entre tiras e histórias em quadrinhos. Isso foi explicado e eles entenderam rapidamente. Alguns já conheciam a personagem Mafalda, mas sem conseguir descrever as principais características de sua personalidade.

Após essa conversa, li com as crianças algumas das tiras e depois solicitei que lessem sozinhas. Percebi que as crianças não conheciam algumas palavras como, por exemplo, derrotista e calamidade, que aparecem na tira nº 5, reproduzida abaixo. Então, o próximo passo foi descobrir o significado de tais palavras

## **Tira 5**





Ao lermos a tirinha número 6 da coletânea MAIS MAFALDA, reproduzida a seguir, as crianças questionaram sobre o que é ir para frente, porque na tirinha a Mafalda pergunta: Para onde vocês acham que a humanidade vai? As crianças da tirinha falaram: pra lá pra cá, não entendendo o sentido abstrato da questão, assim como as crianças participantes da pesquisa.

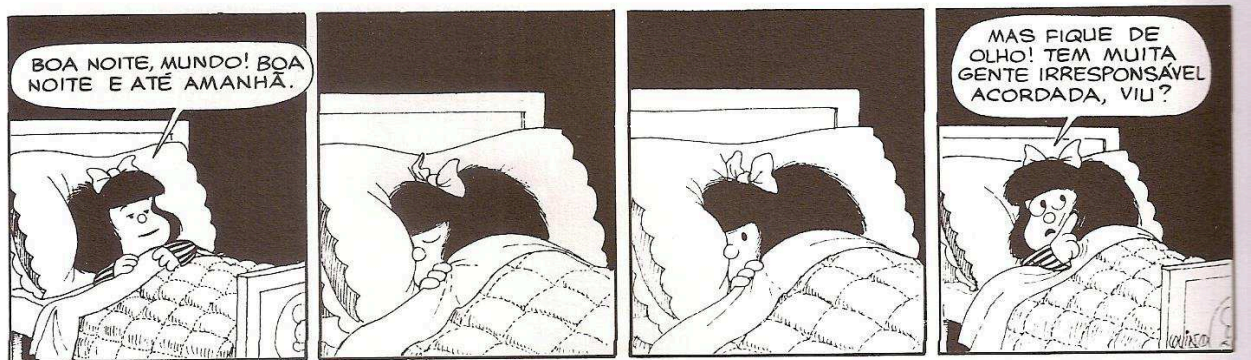
### Tira 6



Fiz alguns comentários sobre sentidos possíveis de “ir para frente”, como evoluir, melhorar, viver melhor, e assim os alunos parecem ter entendido.

Após esse momento, lemos a tirinha número 7, em que a Mafalda diz “Boa noite mundo!”. Nessa parte, questionei as crianças sobre o que a Mafalda quis dizer, mas percebi que não compreenderam a expressão. Então expliquei que a Mafalda quis dizer para o mundo que é pra prestar atenção porque tem muita gente fazendo coisas erradas.

## Tira 7



Nessa leitura detalhada das tiras da Mafalda, percebi que os alunos tinham dificuldades em perceber a crítica social que a personagem faz em todas as tiras. Mesmo sendo esse um assunto difícil, continuei com a leitura de mais algumas tiras, comentando essa crítica social porque acho que as crianças poderiam aprender um pouco, pelo menos, sobre a personagem. Não tinha a expectativa de que os alunos conseguissem sozinhos perceber o humor da Mafalda. Continuei o trabalho, também, porque os alunos estavam gostando muito da personagem.

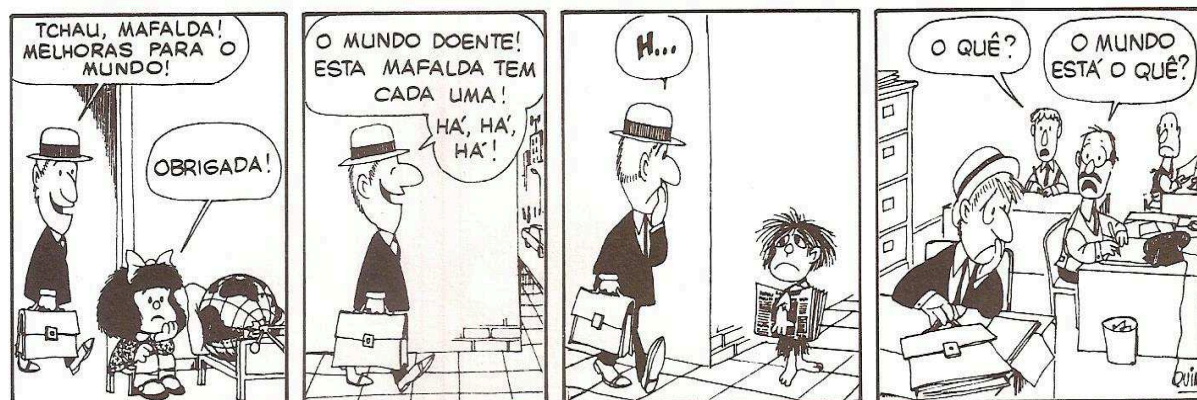
Em sequência, trabalhamos com a tirinha número 8, em que a Mafalda pede para que fiquem quietos, porque tem doente em casa, mas o doente é o globo terrestre.

## Tira 8



O mais interessante foi a leitura da tira número 9, em que o pai da Mafalda acha uma bobagem a preocupação da menina, e depois compreende o que a Mafalda quis dizer quando percebe um menino descalço e maltrapilho vendendo jornal na rua. Assim, começa a refletir sobre o que Mafalda quis dizer.

## Tira 9



Essa crítica social feita pela Mafalda foi comentada para os alunos. Talvez nem todos tenham entendido e eu não insisti muito nisso porque de fato é um assunto abstrado, mais difícil para alunos de 5º ano, muitos com dificuldades de aprendizagem nessa sala. O importante, me pareceu, é que os alunos tiveram contato com o gênero e gostaram de ler o livrinho de tiras.

### 5.1.2 Atividades de leitura com as tiras do Chico Bento

No dia 02/12/2013 retomei o trabalho de leitura de tiras com tiras do Chico Bento. Em um primeiro momento lancei os seguintes questionamentos: Que texto é esse? Conhecem esse personagem? Como ele é? Conhecem outros personagens que aparecem nas tiras do Chico Bento?

As crianças reconheceram a tira e o personagem, o que demonstrou que foi significativo o trabalho com esse gênero discursivo obedecendo uma sequência didática. Em resposta a essas perguntas, uma das participantes respondeu: é uma tira, do Chico Bento. Ele é um menino legal tem vários amigos e é bem engraçado, gosta da namorada Rosinha. Tem o Zé Lelé. Durante os questionamentos também perguntei sobre os sinais gráficos que aparecem nas histórias em quadrinhos e os alunos se lembravam de muitos deles.

Entreguei aos alunos a coletânea de tiras do Chico Bento e lemos a biografia do criador do personagem, Maurício de Souza, e as características dos personagens Chico Bento, Rosinha, Zé Lelé, Giselda, Torresmo, Hiro, Vó Dita, Nhô Lau.

Na sequência, os alunos começaram a ler a tiras da coletânea. Os alunos participantes dessa pesquisa ora demonstravam mais interesse em uma tira do que a outra, o que era perceptível pela expressão e múrmuros enquanto liam em silêncio. Como exemplo, cito as tiras 1 e 2, em que as crianças riram sem a necessidade de nenhum comentário meu. Sinal que as entenderam.

### Tira 1



### Tira 2



As tiras 4 e 5 também são exemplos de tiras que os alunos compreenderam facilmente.

### Tiras 4 e 5



Na tirinha 5 (que é uma das tirinhas mais engraçadas de ver) perguntei para as crianças se entenderam a tira. Responderam sem vacilar que o Chico pintou a cara na hora de dormir porque não queria ir para a escola. Essa tirinha proporciona às crianças a leveza de sentir que até nas tirinhas às vezes as crianças não querem ir para a aula.

Nos comentários sobre as tiras, eu perguntava o que entenderam, por que achavam as tiras engraçadas. Pela pesquisa sobre as questões da Prova Brasil para o 5º ano, descrita no capítulo 3, observamos que as questões sobre tiras perguntam muito o que causa o humor nas tiras, enfocando, assim, a habilidade de leitura da Prova Brasil D13-Identificar efeitos de Ironia ou humor em textos variados. Na maioria das vezes, os alunos não conseguiam citar todos os elementos que causam o humor das tiras, mas conseguiam perceber pelo menos um. Dois exemplos são as tiras 10 e 15, a seguir.

### Tira 10



Nesta tira as crianças riram e também notaram a esperteza dos meninos.

### Tira 15



Copyright © 2001 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

Nessa tira, os alunos entenderam que o Chico Bento arrumou uma solução explicativa para o desastre que aconteceu ao tentar pegar os ovos.

Por causa da animação dos alunos com as tiras, arrisquei pedir que elaborassem um tira, se conseguissem.

Um exemplo de uma atividade de produção de tira realizada por uma participante da pesquisa é apresentado a seguir.



Depois desse trabalhado com as tiras, pedi que a professora responsável pela sala, em um momento oportuno de sua aula, realizasse com os alunos um exercício de compreensão de tiras elaborado pelo Projeto Observatório/UNITAU. A professora realizou o exercício e registrou em seu semanário. As crianças colaram o exercício no caderno de Língua Portuguesa. O exercício foi o seguinte.

### PROJETO OBSERVATÓRIO/UNITAU

Grupo de Pesquisa Observatório da Educação/UNITAU, Projeto "Competências e habilidades de leitura: da reflexão teórica ao desenvolvimento e aplicação de propostas didático-pedagógicas", nº23038010000201076, financiado por CAPES/INEP.

Leia a tira e responda a questão a seguir.



Copyright ©1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

1. A tira é engraçada (cômica, divertida) porque

- (a) o Cascão pede para usar o sapato do Cebolinha, mas não o usa para a finalidade esperada.
- (b) o Cebolinha está feliz e não se importa em levar uma sapatada.
- (c) o Cebolinha é um péssimo cantor e trocou o r pelo l.
- (d) o Cascão foi muito educado ao pedir emprestado o sapato do Cebolinha.

Leia a tira e responda a questão a seguir.



2. A tira é engraçada (cômica, divertida) porque
- (a) a Mônica beijou um sapo que não era príncipe de verdade.
  - (b) o sapo se apaixona pela Mônica ao ser beijado por ela, e foram felizes para sempre.
  - (c) a Mônica esperava que o sapo virasse príncipe, no entanto, ela virou sapa ao beijá-lo.
  - (d) o sapo queria virar príncipe e ficou feliz ao ser beijado pela Mônica.

Leia a tira e responda a questão a seguir.

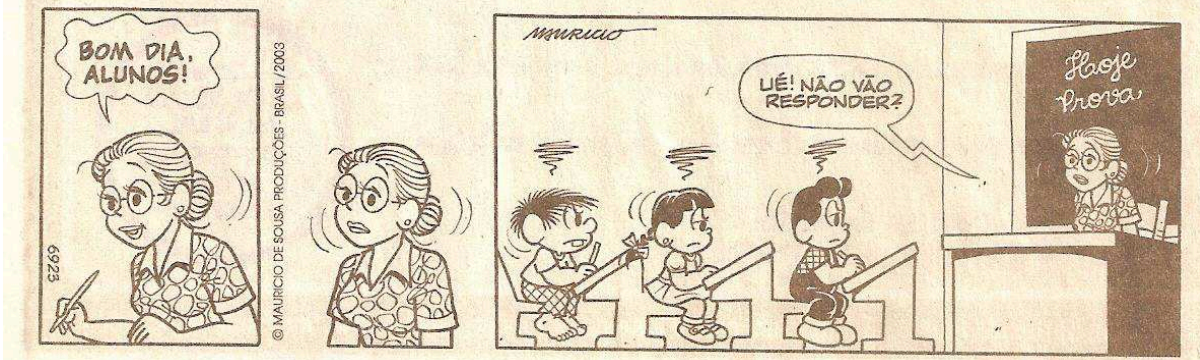


3. O humor da história é construído porque
- (a) as maçãs não caem das mãos da Magali.
  - (b) a Magali acha mais fácil fazer malabarismo do que não comer as maçãs.
  - (c) o Cebolinha acha fácil fazer malabarismo com três maçãs sem comê-las.
  - (d) o Cebolinha ri da Magali por causa do esforço dela ao fazer malabarismo.

Leia a tira e responda a questão a seguir.



### Turma da Mônica Mauricio de Souza



4. A tira é engraçada (cômica, divertida) porque
- os alunos não consideram que um dia de prova possa ser um bom dia.
  - é dia de prova e a professora está feliz por isso.
  - Chico e seus amigos são mal educados e não dão bom dia à professora.
  - a professora não sabia que era dia de prova.

Leia a tira e responda a questão a seguir.

### Turma da Mônica Mauricio de Souza



5. O efeito de humor da tirinha se deve:
- ao Chico Bento ter ido bem na prova e ter até tirado dez.
  - à nota da Rosinha estar errada.
  - à professora ter ficado contente com a nota dez do Chico Bento.
  - ao Chico Bento não perceber inicialmente que sua nota dez era uma nota baixa.

Leia a tira e responda a questão a seguir.



6. O **efeito de humor** da tirinha se deve:

- (a) ao fato de o Chico Bento ter expulsado a cachorra da casa.
- (b) à Porpeta pensar que a casa do Chico é que está cheia de pulgas.
- (c) ao Zé Lelé pensar que a casa do Chico é que está cheia de pulgas.
- (d) ao Chico Bento ter pego pulgas da Porpeta.

### 5.1.3 Atividades de leitura com as tiras do Garfield

Em meados de dezembro, apresentei também as tiras do Garfield aos alunos. Em um primeiro momento, também iniciei com o procedimento de perguntar sobre o conhecimento prévio dos alunos em relação ao personagem. Foi unânime, todos conheciam o Garfield.

Na sequência distribuí a coletânea de tiras do Garfield e deixei que lessem sozinhos. Senti que possibilitei o momento de se deliciarem com as tiras. Isso foi percebível pela expressão facial dos alunos, pelas risadas, como, por exemplo, nas duas tiras a seguir:

Tiras 7 e 11





A leitura do gênero Tira em sala de aula proporciona um envolvimento muito grande dos alunos com os textos, mesmo que alguns sejam de compreensão mais difícil. Quando os alunos não entendem o humor, sentem-se desafiados, querem entender. A leitura dos elementos da linguagem não verbal é muito explorada nesse gênero, o que é muito bom. Assim, mobiliza-se a habilidade da Prova Brasil D5- Interpretar texto com auxílio de material gráfico (propagandas, quadrinhos, foto etc.).

Como conclusão dessa etapa de leitura de tiras, posso dizer que foi um trabalho muito prazeroso para mim, como professora-pesquisadora, e para os alunos. Além de ler e se divertir, eles puderam observar características do humor das tiras, conversar sobre isso, e muito provavelmente melhoraram suas habilidades de leitura desse gênero discursivo. Será muito bom se nos próximos anos eles voltarem a ter contato com esse gênero discursivo.

## 5.2 A sequência didática para a leitura de fábula

A última etapa da pesquisa foi a de leitura de fábulas. No levantamento dos gêneros discursivos que mais aparecem na Prova Brasil do 5º ano, constatei que o gênero mais frequente é a fábula, como expus no capítulo 3. Por isso, a fábula não podia faltar nesta pesquisa-ação. A sequência didática de leitura do gênero discursivo fábula utilizada foi a elaborada pelo Projeto Observatório da Educação/UNITAU, que se organiza em quatro procedimentos. Em cada procedimento, são sugeridas algumas perguntas para orientar a leitura dos alunos, e os procedimentos são associados a determinados conhecimentos necessários para compreensão da fábula e a habilidades de leitura da Prova Brasil mobilizadas em

cada procedimentos (indicadas por D + número), conforme a reprodução dessa sequência didática, a seguir.

## SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA LEITURA DE FÁBULAS

### Primeiro procedimento

PROCEDIMENTO	ESTRATÉGIAS e DESCRITORES DA PROVA BRASIL MOBILIZADOS
1. Ativação do conhecimento prévio do aluno sobre o <ul style="list-style-type: none"> <li>• o gênero fábula</li> <li>• os animais da fábula</li> </ul>	Perguntas básicas sobre o gênero fábula: <ul style="list-style-type: none"> <li>• O que é fábula? Para que serve a fábula? (finalidade, propósito) D12</li> <li>• Que assuntos podem ser abordados numa fábula?</li> <li>• Qual a origem das fábulas?</li> <li>• Quem são os personagens das fábulas?</li> </ul> → Pode-se construir na lousa um esquema de palavras-chave a partir das respostas às perguntas acima e dos comentários sobre o gênero. (Esse procedimento inicial se faz necessário apenas um vez, no início do projeto.)

### Segundo procedimento:

PROCEDIMENTO	ESTRATÉGIAS e DESCRITORES DA PROVA BRASIL MOBILIZADOS
2. Leitura rápida dos elementos mais destacados do texto e estabelecimento de objetivos para uma primeira leitura detalhada	Destacar, pela leitura global do título e da ilustração (se houver), os animais que fazem parte dessa fábula. Caso o animal não seja muito conhecido dos alunos, como: cegonha, asno, pode ser necessário falar sobre suas características. <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Perguntas a serem respondidas (oralmente ou por escrito) após a leitura:               <ul style="list-style-type: none"> <li>• O que motivou o conflito entre os animais? D1; D10</li> <li>• O que você achou do comportamento das personagens? D4</li> </ul> </li> <li>❖ A partir da segunda ou terceira fábula, pode não ser mais necessário fazer essas perguntas.</li> </ul>
Nível de compreensão esperado: compreensão básica da história (da narrativa)	

Terceiro procedimento: A partir da segunda ou terceira fábula, pode-se iniciar por este 3º procedimento, pois os alunos já terão habilidades para a compreensão geral das fábulas.

PROCEDIMENTO	ESTRATÉGIAS e DESCRITORES DA PROVA BRASIL MOBILIZADOS
3. Estabelecimento de objetivos para uma leitura detalhada de certas partes do texto	→ Perguntas a serem respondidas com essa nova leitura: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Essa fábula se refere realmente a animais ou esses animais representam defeitos de caráter das pessoas? D4; D11</li> <li>• Qual(is) o(s) tema(s) (defeitos de caráter) abordado(s) nesse texto? (pode haver mais de um tema) D6</li> <li>• Dê exemplo de alguma situação em que as pessoas agem demonstrando esses defeitos. D4</li> <li>• (Se houver oportunidade, perguntar sobre o sentido de palavra ou expressão que possa ser difícil para os alunos) D3</li> <li>• (Se houver oportunidade, explorar efeitos de ironia ou de humor) D16</li> <li>• Se for conveniente, poderão ser feitas perguntas sobre outros descritores.</li> </ul>

Nível de compreensão esperado: de que as fábulas, forma alegórica, abordam traços de caráter e comportamento dos seres humanos e propõem uma reflexão sobre essa temática

Quarto procedimento:

PROCEDIMENTO	ESTRATÉGIAS e DESCRITORES DA PROVA BRASIL MOBILIZADOS
4. Posicionamento crítico do leitor	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Essa fábula é boa para provocar uma reflexão sobre defeitos das pessoas? Por quê?</li> <li>•Há algum provérbio para auxiliar a reflexão sobre esse tema? D4</li> </ul>

Em meados de novembro de 2013, iniciei com os alunos da turma de 5º ano do Ensino Fundamental, participantes desta pesquisa-ação, as atividades de leitura de fábulas.

A leitura de fábulas em sala de aula foi de mais fácil compreensão, porque esse gênero é bastante trabalhado nos anos iniciais do ensino fundamental, como constatei sendo professora dessa faixa etária. Os alunos, na maioria, têm conhecimento que as fábulas apresentam uma moral ou ensinamento. Porém, durante a realização das atividades de leitura, percebi que alguns alunos não percebem que os animais apresentam atitudes humanas. Então, durante os exercícios de leitura, dei bastante atenção ao terceiro procedimento de leitura da sequência didática, justamente o que visa a ajudar o aluno a perceber que o principal propósito da fábula é refletir sobre atitudes dos seres humanos.

No total, os alunos leram 26 fábulas, de duas coletâneas, com atividades de leitura detalhada para 5 fábulas. Como as atividades de leitura seguiram os mesmos procedimentos, relato a seguir o trabalho realizado com algumas dessas fábulas.

### **5.2.1 Atividades de leitura com a fábula: O BURRO E O CACHORRINHO**

No dia 28 de novembro de 2013, especificamente, fizemos a leitura da fábula: O burro e o cachorrinho. Iniciei com o levantamento do conhecimento prévio dos alunos sobre fábula, de acordo com partes da sequência didática apresentada. A respeito dessa primeira fábula, especificamente, fiz perguntas como: Vocês conhecem essa fábula? Quem são os personagens dessa fábula? Eles não conheciam essa fábula e mostraram um especial interesse na leitura. É um texto de fácil compreensão, como se vê na reprodução a seguir.

## O BURRO E CACHORRINHO

### Esopo

Um homem tinha um burro e um cachorrinho. O cachorro era muito bem cuidado por seu dono, que brincava com ele, deixava que dormisse no seu colo e sempre que saía para um jantar voltava trazendo alguma coisa boa para ele. O burro também era muito bem cuidado por seu dono. Tinha um estábulo confortável, ganhava muito feno e muita aveia, mas em compensação tinha que trabalhar no moinho moendo trigo e carregar cargas pesadas do campo para o paiol. Sempre que pensava na vida boa do cachorrinho, que só se divertia e não era obrigado a fazer nada, o burro se chateava com a trabalhadeira que ficava por conta dele.

“Quem sabe se eu fizer tudo o que o cachorro faz nosso dono me trata do mesmo jeito?”, pensou ele.

Pensou e fez. Um belo dia soltou-se do estábulo e entrou na casa do dono saltitando como tinha visto o cachorro fazer. Só que, como era um animal grande e atrapalhado, acabou derrubando a mesa e quebrando a louça toda. Quando tentou pular no colo do dono, os empregados acharam que ele estava querendo matar o patrão e começaram a bater nele com varas até ele fugir da casa correndo. Mais tarde, todo dolorido em seu estábulo, o burro pensava: “Pronto, me dei mal. Mas bem que eu merecia. Por que não fiquei contente com o que sou em vez de tentar copiar as palhaçadas daquele cachorrinho?”.

**Moral:** *É burrice tentar ser uma coisa que não se é.*

Depois da leitura, solicitei uma atividade escrita, com as perguntas: Qual é o título da fábula? Qual a moral da fábula? O que você mais gostou na fábula? E solicitei também que fizessem uma ilustração dessa fábula. Um exemplo de uma atividade realizada por um aluno participante da pesquisa é o seguinte.

Projeto Observatório / Unitaú

28/11

Nome:

• Título da fábula? O burro e o Cachorrinho

• Moral da fábula? É burrice tentar ser uma coisa que não é.

• O que você mais gostou? eu gostei da parte que o burro decidiu tudo.



Ao término dessa atividade, notei que os alunos, mesmo tendo mais conhecimento sobre o gênero fábula, ficaram motivados para conhecer algumas fábulas diferentes. Foi interessante notar também que as crianças reproduziram a ilustração da fábula O burro e o cachorrinho, que constava na Coletânea do Projeto Observatório/Unitau nas atividades propostas. Isso mostra que eles deram também atenção ao não-verbal.

Após essa atividade, lemos outras fábulas da coletânea, em voz alta ou silenciosamente, e as crianças tiveram também a oportunidade de colorir as ilustrações.

As ilustrações contidas nas coletâneas contribuíram significativamente para o interesse dos alunos em realizar as atividades de leitura do gênero fábulas, bem como dos outros gêneros. Considero essa observação importante num contexto de ensino em que buscamos atrair os alunos para a leitura. Nessa faixa etária, pelo menos, o não verbal funciona muito bem como um atrativo para a leitura do texto verbal.

Seguem as outras fábulas que também foram lidas detalhadamente durante a pesquisa, de acordo com a sequência didática de leitura de fábulas: As árvores e o machado, O leopardo e a raposa, O sapo e o boi, O lobo e o burro.

### **5.2.2 Atividades de leitura com a fábula: AS ÁRVORES E O MACHADO**

Na realização da leitura da fábula As árvores e o machado, percebi que algumas crianças não entenderam a moral da fábula. Uma das crianças escreveu debaixo da fábula: “Não pode cortar árvores.”. Com essa escrita, é interessante perceber que, mesmo com a moral explicitada logo após do texto, as crianças nessa idade nem sempre compreendem o que a fábula quis dizer em termos de ensinamento para as pessoas.

Esse nível de compreensão da fábula, previsto na sequência didática do Projeto Observatório/Unitau para o terceiro procedimento, de leitura detalhada, exige inferências um pouco mais complexas. No nível de 5º ano de Ensino Fundamental, é mesmo necessária a mediação do professor na compreensão da fábula e na reflexão sobre os valores morais abordados.

A fábula é reproduzida a seguir:

#### **AS ÁRVORES E O MACHADO**

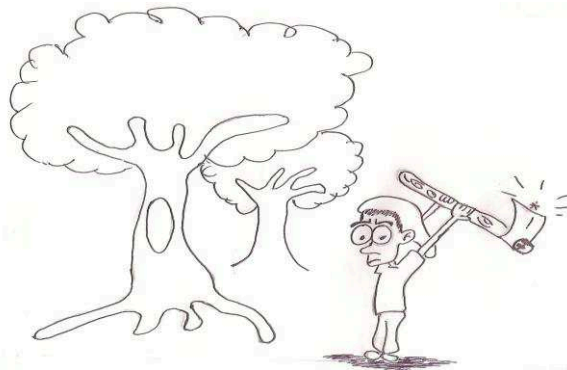
(Esopo)

Um lenhador foi até a floresta pedir às árvores que lhe dessem um cabo para seu machado. As árvores acharam que não custava nada atender ao pedido do lenhador e na mesma hora resolveram fazer o que ele queria. Ficou decidido que o freixo, que era uma árvore comum e modesta, daria o que era necessário. Mas, assim que recebeu o que tinha pedido, o lenhador começou a atacar com seu machado tudo o que encontrava pela frente na floresta, derrubando as mais belas árvores. O carvalho, que só se deu conta da tragédia quando já era tarde demais para fazer alguma coisa, cochichou para o cedro:



– Foi um erro atender ao primeiro pedido que ele fez. Por que fomos sacrificar nosso humilde vizinho? Se não tivéssemos feito isso, quem sabe ainda viveríamos muitos e muitos anos.

*Moral: Quem trai os amigos pode estar cavando a própria cova.*



### 5.2.3 Outras fábulas lidas detalhadamente: O LEOPARDO E A RAPOSA, O SAPO E O BOI, O LOBO E O BURRO

Na leitura das fábulas O leopardo e a raposa, O sapo e o boi, O lobo e o burro, reproduzidas a seguir, fizemos uma leitura detalhada e comentários oralmente. Como o enredo e a conflito das fábulas é simples, os alunos compreenderam a narrativa no nível da história dos animais. Enfocamos na leitura detalhada e na discussão oral o tema de cada fábula e a transposição da historinha dos animais para os conflitos humanos. Conversamos sobre os valores morais que cada fábula enfoca e sobre o que a moral de cada uma nos ensina.

Seguem essas três fábulas.

#### O LEOPARDO E A RAPOSA (Esopo)

Uma raposa e um leopardo estavam deitados descansando depois de um lauto jantar e se distraíam falando da própria beleza. O leopardo tinha muito orgulho de sua pele lustrosa e toda pintada, e dizia à raposa que ela era completamente sem graça. A raposa se orgulhava da bela cauda estufada com a pontinha branca, mas tinha o bom senso de reconhecer que não chegava aos pés do leopardo em matéria de aparência. Mesmo assim, continuou com suas brincadeiras, fazendo troça do outro só pelo prazer da discussão e para não perder a prática. O leopardo já estava quase perdendo a paciência quando a raposa levantou bocejando e disse:

— Você pode ter um pelo muito requintado, mas estaria mais bem servido se tivesse um pouquinho mais de requinte dentro da cabeça e menos ao redor das costelas, como eu. Para mim, beleza de verdade é isso.

**Moral:** *Nem sempre bela embalagem anuncia belo recheio.*



### O SAPO E O BOI (Esopo)

Há muito, muito tempo existiu um boi imponente. Um dia o boi estava dando seu passeio da tarde quando um pobre sapo todo mal vestido olhou para ele e ficou maravilhado. Cheio de inveja daquele boi que parecia o dono do mundo, o sapo chamou os amigos.

— Olhem só o tamanho do sujeito! Até que ele é elegante, mas grande coisa: se eu quisesse também era.

Dizendo isso o sapo começou a estufar a barriga e em pouco tempo já estava com o dobro do seu tamanho normal.

— Já estou grande que nem ele? — perguntou aos outros sapos.

— Não, ainda está longe! — responderam os amigos.

O sapo se estufou mais um pouco e repetiu a pergunta.

— Não — disseram de novo os outros sapos —, e é melhor você parar com isso porque senão vai acabar se machucando.

Mas era tanta vontade do sapo de imitar o boi que ele continuou se estufando, estufando, estufando — até estourar.

**Moral:** *Seja sempre você mesmo.*



### O LOBO E O BURRO Esopo

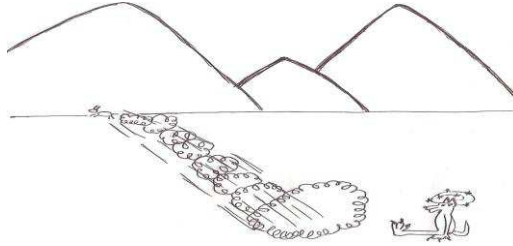
Um burro estava comendo quando viu um lobo escondido espiando tudo o que ele fazia. Percebendo que estava em perigo, o burro imaginou um plano para salvar a pele. Fingiu que era aleijado e saiu mancando com a maior dificuldade. Quando o lobo apareceu, o burro todo choroso contou que tinha pisado num espinho pontudo.

— Ai, ai, ai! Por favor, tire o espinho de minha pata! — implorou. — Se você não tirar, ele vai espetar sua garganta quando você me engolir.

O lobo não queria se engasgar na hora de comer seu almoço, por isso quando o burro levantou a pata ele começou a procurar o espinho com todo o cuidado.

Nesse momento o burro deu o maior coice de sua vida e acabou com a alegria do lobo. Enquanto o lobo se levantava todo dolorido, o burro galopava satisfeito para longe dali.

*Moral: Cuidado com os favores inesperados.*



Depois da leitura detalhada dessas fábulas, deixei as coletâneas em posse das crianças para que fizessem a leitura das outras fábulas e depois pintassem as gravuras. As crianças puderam levar as coletâneas para casa, para terminarem a leitura, e depois as devolveram para mim.

## CONCLUSÃO

O objetivo geral desta pesquisa foi o de, no âmbito do Projeto Observatório/UNITAU “Competências e habilidades de leitura; da reflexão teórica ao desenvolvimento e aplicação de propostas didático-pedagógicas’, nº23038010000201076, financiado por CAPES/INEP, contribuir para oferecer subsídios para um trabalho focado no desenvolvimento de habilidades de leitura de alunos do 5º ano do Ensino fundamental. Esse objetivo geral foi dividido em dois objetivos específicos. O primeiro foi: Identificar os gêneros discursivos que aparecem nas questões da Prova Brasil para o 5º ano e as habilidades de leitura cobradas nessas questões.

Esse primeiro objetivo foi muito importante para definir quais habilidades de leitura seriam prioridades nesta pesquisa. Realizei esse objetivo analisando as 66 questões da Prova Brasil para o 5º ano já divulgadas pelo INEP e identificando as habilidades de leitura cobradas nessas questões. Concluí que os profissionais da educação, especificamente, os docentes dos anos iniciais, devem agregar em seus planos de aulas o trabalho com leitura de gêneros discursivos diversos para desenvolver as habilidades que promovam a capacidade de leitura proficiente nos alunos dessa faixa etária.

Isso ficou evidente diante dos resultados obtidos na análise das 66 questões porque constatamos 19 gêneros discursivos diferentes nessas questões de 5º ano, sendo que os mais freqüentes – fábula, poema, texto informativo, conto infantil, tira, história em quadrinhos. Sabemos que esses gêneros também são freqüentes nos materiais didáticos para essa faixa etária. Outros gêneros não comuns nos livros didáticos de 5º ano, como verbete, infográfico, anúncio, também apareceram em algumas questões. Todas as habilidades de leitura da Matriz de Referência da Prova Brasil para o 5º ano foram contempladas nas 66 questões, mas a que exige apenas decodificação é ainda a mais frequente.

Os gêneros discursivos fábulas, tiras e poemas, que foram os mais utilizados para a elaboração dessas 66 questões, foram escolhidos para esta pesquisa-ação. Esses gêneros permitem a mobilização de várias habilidades de leitura, o que representou um conhecimento importante para os alunos sujeitos desta pesquisa.

O segundo objetivo específico desta pesquisa foi o de desenvolver atividades de leitura em uma sala do 5º ano do ensino fundamental, focando nos três gêneros discursivos mais frequentemente utilizados na Prova Brasil até 2011, identificados no primeiro objetivo citado, e refletir sobre os resultados obtidos. Para atingir esse objetivo, as atividades de leitura foram desenvolvidas de acordo com as sequências didáticas e as coletâneas elaboradas pela equipe do Projeto Observatório da Educação/UNITAU para cada um desses gêneros. A pesquisa-ação foi desenvolvida no período de outubro a dezembro de 2013, com muito interesse por parte dos alunos e também dos docentes envolvidos, no caso eu e a professora da sala. Durante as realizações de atividades, os alunos demonstraram significativo gosto pela leitura, pelas atividades propostas e, embora não tenham sido submetidos a uma prova que possa oferecer dados quantitativos sobre as habilidades de leitura mobilizadas nas atividades, pude concluir que os alunos ampliaram sua capacidade de compreensão dos três gêneros com os quais fizeram um trabalho de leitura intensivo.

As atividades de leitura com o gênero discursivo poema mostraram que esse era um gênero pouco conhecido pelos alunos até a participação nesta pesquisa-ação. Os alunos mostraram-se interessados pelos poemas, que foram bastante explorados nos seus recursos expressivos, em leitura em voz alta, com dramatizações quando possível. Pelos resultados das atividades, pude concluir que os alunos se apropriaram das principais características dos poemas estudados e gostaram muito do trabalho. Certamente precisam continuar lendo esse gênero nos próximos anos para aprofundarem o conhecimento da linguagem poética.

Nas atividades de leitura detalhada das tiras, eu perguntava o que entenderam de cada tira, buscando perceber a compreensão geral dos alunos, e por que achavam as tiras engraçadas. Pela pesquisa sobre as questões da Prova Brasil para o 5º ano, descrita no capítulo 3, constatei que as questões sobre tiras perguntam muito “O que causa o humor nas tiras?”, enfocando, assim, a habilidade de leitura da Prova Brasil D13-Identificar efeitos de Ironia ou humor em textos variados. Observei na prática com os alunos que essa habilidade é bastante complexa, exige a observação de muitos elementos da tira e vários conhecimentos prévios dos alunos e, portanto, várias inferências. Na maioria das vezes, os alunos sujeitos desta pesquisa não conseguiam citar todos os elementos que causam o humor das tiras, mas conseguiam perceber sozinhos pelo menos um. Após os

comentários sobre outros elementos causadores do humor, demonstravam ter entendido um pouco mais.

Concluí que a leitura do gênero Tira em sala de aula proporciona um envolvimento muito grande dos alunos com os textos, mesmo que alguns sejam de compreensão mais difícil. Quando os alunos não entendem o humor, sentem-se desafiados, querem entender. A leitura dos elementos da linguagem não verbal é muito explorada nesse gênero, o que é muito bom. Assim, mobiliza-se a habilidade da Prova Brasil D5- Interpretar texto com auxílio de material gráfico (propagandas, quadrinhos, foto etc.). Acredito que nos anos seguintes esses alunos precisam continuar lendo tiras, especialmente de personagens mais complexos, que fazem crítica social ou um humor mais sutil, como as tiras da Mafalda, do Garfield, do Hagar. Um trabalho com leitura de tiras no 5º ano, como o realizado nesta pesquisa, não pode ser considerado suficiente para esse gênero. Precisa ser retomado nos anos seguintes.

O trabalho com o gênero fábula foi o mais fácil para os alunos porque eles já conheciam o gênero, que é comum nos materiais didáticos das séries iniciais. Notei, no entanto, que os alunos não faziam uma leitura aprofundada das fábulas a ponto de perceberem que as fábulas abordam o comportamento humano, que a historinha dos animais é uma metáfora dos relacionamentos humanos. Nesse aspecto, esta pesquisa trouxe um conhecimento novo para os alunos e as discussões sobre as fábulas enfocaram bastante isso. Após os comentários, os alunos demonstravam, pelos comentários, ter entendido as lições de vida que as fábulas traziam. As ilustrações contidas nas coletâneas contribuíram significativamente para o interesse dos alunos em realizar as atividades de leitura do gênero fábulas, bem como dos outros gêneros.

Como resultado geral, observei que as sequências didáticas de leitura e as coletâneas de textos do Projeto Observatório/Unitau foram muito eficientes para organizar um trabalho de leitura que explora as características dos gêneros discursivos alvo da leitura e mobiliza habilidades cobradas pela Prova Brasil. Mostraram-se úteis para o trabalho do professor que, sozinho, teria muita dificuldade – por falta de tempo e até de conhecimento teórico – de elaborar todo o material necessário para um trabalho de leitura como o que foi desenvolvido nesta pesquisa.

Além de todos os benefícios para os alunos participantes, esta pesquisa foi fundamental para que eu, como professora e coordenadora pedagógica, pudesse

entender melhor a Matriz de Referência da Prova Brasil. Por ser um instrumento que mede o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, é necessário que os professores que atuam nesse nível saibam o que tem sido exigido na Prova Brasil para o 5º ano. No decorrer da presente pesquisa vi o quanto é extensa a lista das características dos gêneros discursivos a serem conhecidas pelos leitores. Também atualizei meu conhecimento sobre os processos cognitivos e socioculturais envolvidos na leitura. Criticamente refleti sobre a minha prática quanto ao desenvolvimento da competência leitora de meus alunos. Percebi a fundamental importância de se trabalhar com gêneros discursivos diversos e de elaborar atividades que desenvolvam habilidades e competências que tonem meus alunos leitores mais proficientes.

O trabalho desenvolvido durante essa pesquisa me proporcionou momentos únicos de aprendizagem e descobertas gratificantes que contribuíram significativamente para a continuidade do meu percurso como professora de alunos do fundamental I e vice-diretora.

Concluo que esse trabalho com atividades de leitura na perspectiva desenvolvida nesta pesquisa contribuem significativamente para o desenvolvimento de habilidades de leitura dos alunos, para o trabalho do professor e devem ser incentivadas para outros gêneros discursivos, em todos os anos do Ensino Fundamental.

Espero que o relato desta pesquisa também contribua como exemplo de prática pedagógica para outros professores que ainda não realizam esse tipo de trabalho com seus alunos.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera T. de; CECCANTINI, João Luís. (Org.). *Poesia infantil e juvenil brasileira: uma ciranda sem fim*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

\_\_\_\_\_. Abordagem do poema: roteiro de um desencontro. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Org.). *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p. 62-74.

ALVES, José Hélder Pinheiro. Poesia para jovens leitores. *Revista do GELNE*, n. 1, p. 1 – 7, 2002. Disponível em: < [www.gelne.org.br](http://www.gelne.org.br)>.

BAKHTIN, M. M. O problema dos gêneros discursivos: In: *Estética da criação verbal*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes. 2003.

BUENO, Luzia. *Os gêneros jornalísticos e os livros didáticos*. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Item 2001: novas perspectivas*. Brasília: Inep, 2002.

COSCARELLI, C.V. *Inferência: Afinal o que é isso?* Belo Horizonte: FALE/UFMG. Maio, 2003. Disponível em: < <http://bbs.metalink.com.br/~lcoscarelli/publica.htm>>.

ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa-ação. *Educar*, Curitiba, n.16, p.181-191. 2000.

CUNHA, Maria Z. da. Poesia. In: GREGOLIN FILHO, José N. (Org.). *Literatura infantil em gêneros*. São Paulo: Editora Mundo Mirim, 2012. p. 104-122.

GEBARA, Ana Elvira L. O poema, um texto marginalizado. In: BRANDÃO, H.; MICHELETTI, G. (Coord.). *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. Vol. 2. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998. P. 143-166.

GONÇALVES, Adair V. Ferramentas didáticas e ensino: da teoria à prática de sala de aula. In: NASCIMENTO, Elvira. (Org.). *Gêneros Textuais: da didática das línguas aos objetivos de ensino*. São Carlos: Claraluz, 2009. p. 225-248.

KOCH, Ingedore G. V. A construção sociocognitiva da referência. In: MIRANDA, N. S; NAME, M. C. (Org.). *Linguística e cognição*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2005. p. 95-107.

KOCH, Ingedore V.; ELIAS, Vanda M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

KLEIMAN, A. *Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura*. Campinas, S. Paulo: Pontes, 1989.



LYRA, Pedro. *Conceito de poesia*. São Paulo: Ática, 1986.

LÖBLER, Daiane A. D.; FLÔRES, Onice C. *As profundezas da compreensão: as inter-relações entre interpretação, compreensão e significado*. Signo. V. 35, n. 59. Santa Cruz do Sul, p. 181-196, jul./dez. 2010. Disponível em <<http://online.unisc.br/seer/index.php/signo>>.

LOPES-ROSSI, Maria A. G. O desenvolvimento de habilidades de leitura a partir de características específicas dos gêneros discursivos. In: CASTRO, Solange T. R. de. (Org.) *Pesquisas em Lingüística Aplicada: novas contribuições*. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2003. p. 139-162.

\_\_\_\_\_. Leitura de gêneros discursivos em livros didáticos: limitações e dificuldades. In: DAMIANOVIC, Maria C. (Org.). *Material didático: elaboração e avaliação*. Taubaté: Cabral, 2007. p. 369-386.

\_\_\_\_\_. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, Acir M.; GAYDECZKA, Beatriz, BRITO, Karim S. (Org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 69-82.

\_\_\_\_\_. Sequência didática para leitura de cordel em sala de aula. *Revista do GELNE*, Natal, v. 14, n. 1/2, p. 145 a 164, 2012. (Publicado em 2013). Disponível em: <<http://www.gelne.org.br>> .

\_\_\_\_\_. *A formação do leitor proficiente e crítico a partir de características específicas dos gêneros discursivos*. Comunicação apresentada no 14. In: PLA – Intercâmbio de Pesquisas em Lingüística Aplicada – São Paulo, Pontifícia Universidade Católica – PUC-SP, 2004.

LOPES-ROSSI, Maria A. G. et al. *Projeto Observatório/UNITAU: Competências e habilidades de leitura: da reflexão teórica ao desenvolvimento e aplicação de propostas didático-pedagógicas*. Taubaté: Universidade de Taubaté, 2010. (Projeto apresentado à CAPES/INEP).

LOPES-ROSSI; PAULA, O. de. As habilidades de leitura avaliadas pelo PISA e pela Prova Brasil. *Forum Linguístico*, Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 34-46, jan./mar. 2012.

MACHADO, Nilson J. Sobre a ideia de competência. In: PERRENOUD, P. ET.al. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2002. Cap.6, p.137-155.

MARCUSCHI, L. A. *Produção Textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008).

MOITA-LOPES, Luiz Paulo da. *Oficina de linguística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre, Artemed, 1999.

RODRIGUES, R.R. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005. p.152-182.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUSA, Lucilene Bender de. Fundamentos cognitivos para o ensino da leitura . *Signo*. v. 34, n. 57. Santa Cruz do Sul, p. 47-63, jul./dez. 2009. Disponível em <<http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/index>>.

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

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa ação*. São Paulo: Cortez, 2011.

VILELA, Mário. Ter metáforas à flor da pele (ou outra forma de “ter nervos”). In: FELTES, Heloísa Pedroso de Marques (Org.). *Produção de sentido*. Estudos transdisciplinares. São Paulo: Annablume; Porto Alegre: Nova Prova; Caxias do Sul: Educs, 2003, p. 181-200.