

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Camilla Souza Ferreira dos Santos

**Os gêneros tira e conto de enigma como
instrumentos didáticos no desenvolvimento de
habilidades de leitura de alunos do 6º ano do
Ensino Fundamental**

Taubaté - SP

2016

Camilla Souza Ferreira dos Santos

**Os gêneros tira e conto de enigma como
instrumentos didáticos no desenvolvimento de
habilidades de leitura de alunos do 6º ano do
Ensino Fundamental**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre 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

2016

Camilla Souza Ferreira dos Santos

Os gêneros tira e conto de enigma como instrumentos didáticos no desenvolvimento de habilidades de leitura de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté.

Data: ____ / ____ / ____

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Professora Dr^a.: _____ Universidade de Taubaté

Assinatura: _____

Professora Dr^a.: _____ Universidade de Taubaté

Assinatura: _____

Professora Dr^a.: _____

Assinatura: _____

Dedico este trabalho aos alunos, que têm o direito a uma aprendizagem que os reconheça enquanto sujeito. Por isso, busquei a formação em Linguística Aplicada, com ênfase na leitura, com o objetivo de ampliar meu conhecimento e melhorar a ação pedagógica em sala. Dedico também esta pesquisa a minha base, a família: Marcelo e Maria Luiza. E aos meus pais, que me deram a oportunidade de estudar e prosseguir nos estudos.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus por ter permitido a realização desse trabalho me dando força e coragem para prosseguir, principalmente, nos momentos difíceis em que pensei que iria sucumbir.

À Prof^a. Dr^a. Maria Aparecida Garcia Lopes Rossi, que compartilhou comigo seu conhecimento de forma respeitosa e profissional. Agradeço o comprometimento durante todo o andamento da pesquisa e o apoio nos momentos de dúvida.

A todos os Professores do Mestrado em Linguística Aplicada que compõem o corpo docente da Universidade de Taubaté que, indiscutivelmente, contribuíram muito para minha formação: Prof^a Dr^a Mirian Puzzo, Prof^a Dr^a Claudete, Prof^a Dr^a Elisabeth Ramos, Prof^a Dr Carlos Alberto Oliveira, Prof^a Dr^a Eveline Tápias, Prof^a Dr^a Vânia de Moraes.

Sou grata ao Prefeito do Município de Resende pela concessão da licença especial por um período de dois anos para realizar meus estudos. Agradeço ao Colégio Municipal Getúlio Vargas, em especial ao Diretor, Paulo Henrique, que autorizou a pesquisa na escola. Sou grata aos alunos, peças fundamentais da pesquisa, que participaram e possibilitaram a realização do estudo.

Agradeço, imensamente, ao meu esposo a compreensão das longas horas de estudo e de ausência. E, sobretudo, pelo apoio incondicional para meu ingresso e permanência no Mestrado. Gostaria de deixar registrado que em abril de 2014 quase lhe custou a vida em um acidente. Todavia, mediante tantas adversidades, sempre me incentivou e esteve presente para me ajudar. Deixo meu muito obrigado e carinhoso agradecimento. Agradeço também minha mãe, que além de me apoiar nessa jornada me ajudou muito.

À amiga, Priscila Mateine, que sempre me ajudou com a versão do resumo em inglês, nas conclusões de todos os cursos que fiz. No Mestrado em Linguística Aplicada, não foi diferente. Mais uma vez pude contar com sua amizade e enorme habilidade com a língua inglesa. Deixo meu agradecimento aos amigos que fiz durante o curso, em especial, Joaciana Pessanha, Maria Aparecida e Cíntia, com as quais dividi momentos de alegrias, angústias e inseguranças.

Como professor preciso me mover com clareza na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu desempenho. (FREIRE, 2005, p. 68)

RESUMO

O tema desta pesquisa é a leitura, delimitado com relação à leitura dos gêneros discursivos conto de enigma e tira. Avaliações externas de leitura, como o Sistema de Avaliação do Estado do Rio de Janeiro – SAERJ (RIO DE JANEIRO, 2010) e a Prova Brasil (BRASIL, 2008), mostram que os alunos do Ensino Fundamental ainda não atingiram níveis satisfatórios de compreensão leitora. A esse problema soma-se o fato de a Proposta Curricular do município onde trabalho incluir diversos gêneros discursivos, porém em sala de aula, a meu ver, não ser dada a devida atenção à formação do leitor ao longo do Ensino Fundamental. Assim, o objetivo geral desta pesquisa é desenvolver um trabalho que amplie as habilidades de leitura dos gêneros conto de enigma e tiras, com três turmas do 6^a ano do ensino fundamental de uma escola pública do interior do estado do Rio de Janeiro, buscando contemplar ainda as exigências das Provas Brasil e SAERJ. Especificamente objetiva-se: 1) comparar a Matriz de Referência da Prova SAERJ com a Matriz da Prova Brasil e relacionar com essas Matrizes as expectativas de leitura da Proposta Curricular do Município de Resende-RJ para os gêneros tira e conto; 2) desenvolver atividades de leitura dos gêneros discursivos tira e conto com os alunos, a partir de sequências didáticas e atividades desenvolvidas pelo Projeto Observatório/Unitau. A pesquisa se baseia nos pressupostos teóricos do conceito bakhtiniano de gênero discursivo, na concepção sociocognitiva de leitura e no conceito de sequência didática. Os métodos utilizados para sua realização foram: análise qualitativa da Matriz de Referência do SAERJ para Língua Portuguesa e comparação com a Matriz de Referência da Prova Brasil e com as expectativas da Proposta Curricular do Município de Resende-RJ para a leitura de tiras e contos, com base na fundamentação teórica; e pesquisa-ação realizada em sala de aula, em 2015, com alunos do 6^o ano, para o desenvolvimento de habilidades de leitura dos gêneros tira e conto de enigma. Como resultados foi possível constatar que as atividades com tiras ampliaram as habilidades de leituras dos alunos. Os exercícios de verificação revelam um avanço ao final da pesquisa se comparados às atividades do início. Ainda assim, registra-se a necessidade de mais atividades que possibilitem a melhora do aluno quanto à inferência e à ampliação de vocabulário. Sobre o gênero discursivo conto de enigma, a intervenção pedagógica foi extremamente necessária para o bom resultado observado. Os alunos melhoram habilidades como localizar informação explícita no texto, inferir o sentido de uma palavra e também identificar o tema de um texto. Essa pesquisa proporcionou aos alunos, ainda, refletirem sobre a qualidade do texto e apresentarem uma opinião, como leitores de uma obra, no que se refere à qualidade da história e à forma como o autor trata as informações, considerando sempre as características do gênero. Conclui-se que esta pesquisa-ação contribuiu para ampliar as habilidades de leitura dos alunos e que trabalhos didáticos dessa natureza devem ser frequentes no ensino de língua portuguesa.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de língua portuguesa; Gêneros discursivos; Tiras; Conto de enigma; Habilidades de leitura.

ABSTRACT

This research is based on Reading, which draws a fine line toward speech genres on reading skills within enigmatic story and cartoons. Overlooking readings' assessments such as Sistema de Avaliação do Estado do Rio de Janeiro – SAERJ (RIO DE JANEIRO, 2010) and Prova Brasil (Brasil, 2008) has shown that students from Ensino Fundamental still do not have satisfactory levels of reading comprehension. This issue has been taken from the Curriculum Proposal where can be seen in works including different types of Speech Genres. However, during the classes I could observe that it has not taken into consideration working with the Readers' background through their development toward the Ensino Medio. Thus, the aims to develop this research is broaden the Speech genres on reading skill of enigmatic story and cartoons - with three classes of 6th grade from Ensino Fundamental in a public school from a countryside city in Rio de Janeiro State, in addition to complement the requirement from Prova Brasil and SAERJ. The objectives will especially claim – 1) compare the based on SAERJ's assessments reference within Prova Brasil exam and correlate between these two based references from the Curriculum Proposal from Resende -RJ city toward the speech genres – story and cartoons; 2) develop reading activities based on speech genres – story and cartons with students from learning practices and activities developed by Projeto Observatório/ Unitau. The research is based on theoretical assumption from Bakhtin's theories of Speech Genres in the socio-cognitive theories from reading and learning practices. The methodology has used the concepts of qualitative analysis from SAERJ reference based on Lingua Portuguesa and comparing toward Prova Brasil's reference from the Curriculum Proposal from Resende-RJ city on reading skills of speech genres - story and cartoons based on theoretical studies and research practices during the classes in 2015 with 6th grade students to develop the speech genres on reading skills – enigmatic story and cartoons. As a result, it was possible to confirm that the activities with cartoons widely increased the students' reading skill. In addition to, the Competency checklist showed the considerable advance in the end of the research, comparing with the beginning of the activities. Nevertheless, it is necessary to identify that the activities have improved the student awareness and broaden the students' vocabulary. Moreover, the use of speech genres – enigmatic story during the learning practices was a huge component for the good result obtained. The students overcome their abilities to find out the information exploited in the text, understanding the meaning from a word to identify the main subject from the text. This research still contributed to the students' reflection about the text essence and express their point of view as readers and how the author attributed the main information about story and the speech genres' characteristics in the text. To conclude this research based on research action contributes to broaden the students' reading skills in learning action, which ought to be regular in Portuguese language teaching.

KEY-WORDS: Portuguese language teaching; Speech genres; Cartoons; Enigmatic story; Reading skills.

SIGLAS

APM - Associação de Pais e Mestres

D – Descritor

EJA – Educação de jovens e adultos

ENEM – Exame Nacional do Ensino médio

H – Habilidade

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

HQ - Histórias em Quadrinhos

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Alunos

Saeb – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SAERJ - Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro

SARESP - Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de SP

LISTAGEM DOS QUADROS

Quadro 1	44
Quadro 2	45
Quadro 3	47
Quadro 4	47
Quadro 5	49
Quadro 6	50
Quadro 7	50
Quadro 8	51
Quadro 9	52
Quadro 10	59
Quadro 11	60
Quadro 12	61
Quadro 13	61
Quadro 14	62
Quadro 15	62
Quadro 16	65
Quadro 17	66
Quadro 18	66
Quadro 19	67
Quadro 20	68
Quadro 21	72
Quadro 22	72
Quadro 23	73
Quadro 24	73
Quadro 25	73
Quadro 26	74
Quadro 27	75

Quadro 28	75
Quadro 29	76
Quadro 30	76
Quadro 31	76
Quadro 32	77
Quadro 33	78
Quadro 34	79
Quadro 35	79
Quadro 36	80
Quadro 37	80
Quadro 38	80
Quadro 39	81
Quadro 40	83
Quadro 41	90
Quadro 42	92
Quadro 43	101
Quadro 44	102
Quadro 45	102
Quadro 46	103
Quadro 47	103
Quadro 48	107
Quadro 49	108
Quadro 50	114
Quadro 51	115

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 CAPÍTULO 1: Fundamentação Teórica	
1.1 Gêneros discursivos e enunciado: dois pilares das práticas sociais de linguagem.....	22
1.2 O ensino de língua Portuguesa na visão dos PCN: o papel dos gêneros discursivos.....	27
1.3 A concepção sociocognitiva de leitura.....	30
1.4 Sequência didática de leitura.....	37
2 CAPÍTULO 2: Avaliações externas de leitura: SAERJ e Prova Brasil	
2.1 Matrizes de Referência de Língua Portuguesa das avaliações externas.....	40
2.2 Definição dos instrumentos avaliativos: SAERJ e PROVA BRASIL.....	42
2.3 Comparação das Matrizes de Referência do SAERJ e da Prova Brasil.....	44
3 CAPÍTULO 3: O gênero tira como instrumento didático para desenvolver habilidades de leitura	
3.1 Contexto da Pesquisa.....	54
3.2 O gênero tira: uma importante ferramenta pedagógica.....	57
3.3 Sequência didática para o desenvolvimento do projeto de leitura de tira.....	65
3.4 A leitura de tiras com os alunos do 6º ano.....	68
3.4.1 O levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre as tiras.....	69
3.4.2 A leitura das tiras.....	71
3.4.3 O posicionamento crítico dos alunos sobre as tiras.....	81
3.4.4 A opinião dos alunos sobre as atividades de leitura de tiras.....	82
3.4.5 Atividades de verificação após dois meses.....	86
4 CAPÍTULO 4: Conto: um gênero para ser trabalhado em sala	
4.1 Conto: a arte de narrar.....	91
4.2 O conto de enigma e seus desdobramentos.....	93
4.3 A relação da literatura com a escola: diálogo possível.....	97

4.4 Sequência Didática para o desenvolvimento do projeto de leitura de contos de enigma.....	101
4.5 A leitura de contos de enigma com os alunos do 6º ano.....	103
4.6 O levantamento da representação da leitura para os alunos do 6º ano.....	105
4.7 Primeiras atividades com os contos de enigma.....	106
4.8 Levantamento de conhecimentos prévios sobre o contos de enigma e leitura global do primeiro conto.....	108
4.9 A leitura dos contos de enigma com os alunos do 6º ano.....	109
4.10 O posicionamento crítico dos alunos sobre os contos de enigma.....	115
CONCLUSÃO.....	117
REFERÊNCIAS.....	121

INTRODUÇÃO

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) – PCN – até as décadas de 60 e 70 do século XX, no cenário educacional, a disciplina de Língua Portuguesa priorizava a perspectiva gramatical. No final desse período, começaram os indícios de mudança no que se referia à forma de ensinar. Houve mais atenção para a língua materna com o objetivo de melhorar a leitura e a escrita dos alunos.

Conforme Rojo e Cordeiro (2004), na década de 80, o texto foi concebido como base do ensino de Língua Portuguesa. Primeiramente, baseado em uma proposta antiga, foi considerado como objeto. Em outras palavras, a metodologia era voltada para a criatividade, ou seja, acreditava-se que o texto seria o meio mais oportuno para incutir o hábito da leitura no aluno e conseqüentemente o estimularia na sua produção escrita proveniente de um ato criativo.

Com base nas autoras, nessa perspectiva, não havia espaço para o ensino, e o texto era tomado como objeto de uso, mas não de ensino. Então, passa a ser visto como suporte de estratégias com o objetivo de desenvolver habilidades de leitura e redação. A abordagem do ensino passa a ser na estrutura dos gêneros escolares por excelência – a narração, a descrição e a dissertação – que começam a ser enfocados por meio de noções da linguística textual, conforme observam Rojo e Cordeiro (2004). A tipologia textual partia de uma classificação geral, ou seja, agrupava um conjunto de textos, aparentemente com as mesmas características, e os classificava de acordo com essa estrutura dos gêneros escolares por excelência. O aluno que conhecia as propriedades, que enquadravam a produção em uma dessas classificações mencionadas, sabia produzir textos de acordo com a tipologia. Com esse modo de trabalhar, o texto passa a ser usado como pretexto para o ensino de gramática tanto normativa quanto textual, como bem elucidam essas autoras.

Com relação à leitura, Marcuschi (1996, p. 64) notou que até o início dos anos 90, os livros didáticos traziam predominantemente exercícios de decodificação, cópia, mas não atividades de compreensão. O autor explica que esse material didático reunia um conjunto de perguntas e respostas com um modelo pronto, que enfocava apenas os aspectos formais dos textos, sem aprofundar a compreensão. Enfocavam perguntas como “o quê? Quem? Onde? Qual? Como? Para quê? Ou

então continham ordens do tipo copie, ligue, retire, complete, cite, transcreva, escreva, identifique, reescreva, assinale... partes do texto”.

Essas atividades não são adequadas e nem capazes de proporcionar uma compreensão inferencial, mas o estudioso ressalta que também não são totalmente inúteis. Servem apenas para identificar informações objetivas num nível mais superficial do texto. Marcuschi (1996) expõe que o ensino de língua deve trabalhar com atividades de compreensão com o objetivo de levar o aluno a uma reflexão mais profunda do texto. Justifica a importância de se trabalhar com a compreensão, uma vez que ela “não é uma habilidade inata, transmitida geneticamente pela espécie humana. Além disso, a compreensão de texto é um dos aspectos básicos no domínio do uso da língua”. (MARCUSCHI, 1996, p. 63)

Segundo Marcuschi (1996), o ponto de partida para trabalhar a compreensão de texto é a concepção de língua que o professor adota. Numa perspectiva atual:

[...] a língua é uma atividade construtiva com a qual podemos construir sentidos; é uma forma cognitiva com a qual podemos expressar nossos sentimentos, ideias, ações e representar o mundo; é uma forma de ação pela qual podemos interagir com nossos semelhantes. Em consequência, a língua se manifesta nos processos discursivos, no nível da enunciação, concretizando-se nos usos textuais mais diversos. (MARCUSCHI, 1996, p. 71)

Com base nessa noção de língua, Marcuschi (1996) observa que o autor sempre deixa a cargo da compreensão do leitor uma parte do que não foi escrito. Assim, o leitor também tem a responsabilidade pela produção de sentidos e passa a atuar como coautor no texto. Um segundo aspecto que caminha ao lado da concepção de língua é a noção de texto. Marcuschi (1996, p.72) afirma que a escola “trata o texto como um produto acabado”. No entanto, em uma perspectiva de língua em que o leitor constrói sentidos, a noção de texto é mais ampla. O texto é visto como um processo:

em permanente elaboração e reelaboração ao longo de sua história e ao longo das diversas recepções pelos diversos leitores. Em suma, um texto é uma proposta de sentido e ele se acha aberto a várias alternativas de compreensão. (MARCUSCHI, 1996, p.72)

Marcuschi (1996, p. 73) explica que o processo de construção de sentidos exige inferência. A escola precisa trabalhar a leitura inferencial, foi o que concluíram diversos estudos na área de Linguística e Linguística Aplicada, a partir do final dos anos 80. Rojo e Cordeiro (2004) afirmam que muitos professores, ainda hoje, orientam o ensino de leitura apenas pelo viés da extração de informações explícitas,

num nível superficial do texto. Com isso, não se trabalha o texto como forma de ação social situada sócio-historicamente. Rojo e Cordeiro (2004) concluem, portanto, que a prática escolar brasileira, numa visão ingênua, acredita formar leitores, ao final da educação básica, apenas com o ensino das capacidades básicas de leitura.

A partir dos anos 90, notamos nos estudos linguísticos uma virada discursiva ou enunciativa, como explicam Rojo e Cordeiro (2004), que mudou o foco e a forma de trabalhar o texto em sala, valorizando o funcionamento do texto na sociedade e também seu contexto de produção. Essa abordagem discursiva da linguagem passou a repercutir com mais eficiência no ensino com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCN (BRASIL, 1998). Conforme afirmam Rojo e Cordeiro (2004, p. 11), esse documento oficial incorporou à realidade pedagógica “a noção de gêneros [...] como instrumento melhor que o conceito de tipo para favorecer o ensino de leitura e de produção de textos escritos e, também, orais”.

Os PCN defendem que o papel fundamental da educação é o desenvolvimento das pessoas para o exercício da cidadania. Por isso, é necessário que o aluno domine as habilidades linguísticas, principalmente, a leitura e a escrita. Para atingir essa meta, as propostas de mudança no ensino passaram a se alinhar ao uso da linguagem nas várias situações sociais. O documento orienta que é necessário desenvolver novas habilidades linguísticas dos alunos pois:

O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística são condições de possibilidades de plena participação social. Pela linguagem os homens e mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura. (BRASIL, 1998, p.19).

Os PCN orientam que as atividades de leitura, numa perspectiva sócio-histórica da linguagem, são mais apropriadas para o ensino da língua materna e que as atividades de leitura de gêneros discursivos devem desenvolver habilidades que acionem os conhecimentos prévios dos alunos, que envolvam estratégias de seleção, antecipação, inferência, elementos que contribuem para a proficiência do leitor.

Segundo Lopes-Rossi (2002), os PCN utilizaram o conceito de gênero discursivo do filósofo russo Bakhtin como objeto de ensino baseados na proposta de pesquisadores da Universidade de Genebra feita no início dos anos 90. Esse conceito foi proposto como unidade ideal para o ensino de línguas por esse grupo de

pesquisadores. Posteriormente, seus textos foram publicados no Brasil (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). Os PCN (1998) passaram a orientar o ensino pela perspectiva dos gêneros discursivos porque acreditam que estes são capazes de ampliar a competência discursiva do aluno na interlocução, ao proporcionar que ele leia e produza textos em diversas situações de comunicação, seja oral ou escrita. Garcia (2010) explica que, após o conhecimento das ideias de Bakhtin somadas às propostas da Escola de Genebra, concebeu-se a relação dos gêneros com as práticas sociais, ou seja, entendeu-se que o texto tem um vínculo com a produção de significação. Isso quer dizer que quando o aluno escreve uma carta com teor mais íntimo não usa a mesma proposta que quando escreve uma carta de reclamação. A autora explica que isso acontece porque “Os textos orais ou escritos que produzimos diferenciam-se um dos outros e isso porque são produzidos em condições diferentes”. (GARCIA, 2010, p.2). Sendo assim, os textos estruturam-se em uma temática, composição e em um estilo, caracterizando-se, assim, em um determinado gênero discursivo.

O documento oficial ressalta que “Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas”. (BRASIL, 1998, p.21). Implica dizer que quanto mais acesso à diversidade de textos os alunos tiverem mais eles conhecerão as condições de produção dos discursos. Dessa forma, cabe à escola assumir a noção de gênero para dar o devido tratamento ao objeto de ensino.

De acordo com Oliveira (2002), as contribuições do círculo de Bakhtin foram importantes ao ensino de língua materna uma vez que, do ponto de vista teórico, passou-se a pensar a linguagem na perspectiva de uma prática social. Essa concepção vai além dos limites da língua, pois concebe o sujeito ativo no processo de interação, troca e comunicação verbal. A autora observa, ainda, que a abordagem da linguagem proposta pelo círculo de Bakhtin recupera a concepção de sujeito, que se constitui face ao outro, que precisa se relacionar com alguém para se constituir.

O tema desta pesquisa é a leitura, delimitado com relação ao desenvolvimento de habilidades de leitura, por meio de sequência didática, dos gêneros discursivos conto de enigma e tira, com alunos do 6º ano do ensino fundamental de uma escola pública de uma cidade do interior do estado do Rio de Janeiro.

Ainda, nos dias atuais, percebemos que a sugestão para trabalhar com leitura de gêneros discursivos na escola impõe certa dificuldade para nós, professores. A teoria já está bem estabelecida, não somente nos PCN, mas também em vários autores que comentam sobre o assunto e em pesquisas acadêmicas que tratam o tema. As ações de ensino, no entanto, não se beneficiam totalmente dessa teoria.

Observamos que os resultados das avaliações externas de leitura, como os do Sistema de Avaliação do Estado do Rio de Janeiro – SAERJ (RIO DE JANEIRO, 2010) e da Prova Brasil (BRASIL, 2008), mostram que os alunos do Ensino Fundamental ainda não atingiram níveis satisfatórios de compreensão leitora.¹ Essa dificuldade de trabalhar com atividades de leitura de gêneros discursivos diversos pode estar atrelada à falta de material didático adequado e à falta de conhecimento teórico, em relação ao gênero, da maioria dos professores. Atualmente, com as provas externas, cujas exigências cresceram bastante nos últimos anos, aumentaram as preocupações e o desafio para os professores. Os resultados dessas provas, além de trazerem dados sobre o nível de competência leitora dos alunos, também entram no cálculo dos índices de avaliação das escolas, juntamente com dados de evasão escolar e repetência. De certa forma, esses índices também são interpretados como um indicativo do trabalho do professor.

Um problema especificamente ligado à minha prática profissional que motivou a pesquisa decorre do fato de a Proposta Curricular do município em que atuo estabelecer o trabalho com diversos gêneros discursivos, divididos nos diferentes anos escolares. Nós, professores, no entanto, sentimos falta de apoio pedagógico para um melhor desenvolvimento dessa proposta. Há pouco material didático específico ao professor que contemple os gêneros discursivos da Proposta Curricular.

Outro problema é o fato de os alunos da escola fazerem o SAERJ e a PROVA BRASIL. Observo que, talvez por dificuldade, por falta de material ou falta de conhecimento teórico, não tem sido dada a devida atenção à formação do leitor ao longo dos quatro anos do Ensino Fundamental. Percebo que não há um trabalho de formação para que, quando o aluno chegar ao 9º ano e for fazer as provas mencionadas, esteja com suas habilidades desenvolvidas e com o conhecimento de diversos gêneros. A preocupação dos professores em satisfazer os requisitos

¹ Os resultados da Prova Brasil encontram-se disponíveis no site www.inep.gov.br.

dessas provas, em atividades em sala, para que os alunos alcancem êxito, ocorre sempre com um trabalho de resolução de provas anteriores. Podemos dizer de forma imediatista.

Tentar preparar um aluno apenas para a prova não é uma formação efetiva. Sabemos que a formação de um leitor proficiente requer um trabalho sistemático de longo prazo, sobretudo, organizado e informado teoricamente. Por isso, vejo a necessidade de desenvolver, na escola, junto com os alunos do 6º ano, um trabalho de leitura com os gêneros conto de mistério e tira, por serem os gêneros relacionados na Proposta Curricular do 6º Ano do Município em que trabalho.

Em função desses problemas, o objetivo geral da pesquisa é desenvolver um trabalho que amplie as habilidades de leitura dos gêneros conto de enigma e tiras com três turmas do 6ª ano do ensino fundamental de uma escola pública do interior do estado do Rio de Janeiro, buscando contemplar ainda as exigências das Provas Brasil e SAERJ. Especificamente os objetivos são: 1) comparar a Matriz de Referência da Prova SAERJ com a Matriz da Prova Brasil a fim de verificar se as habilidades de leitura cobradas pelas duas provas são as mesmas; e relacionar com essas Matrizes as expectativas de leitura da Proposta Curricular do Município de Resende-RJ para os gêneros tira e conto; 2) desenvolver atividades de leitura dos gêneros discursivos tira e conto com alunos do 6º ano, ao longo do ano letivo de 2015, a partir de sequências didáticas e atividades desenvolvidas pelo Projeto Observatório/Unitau, contemplando as exigências dessas Provas.

De acordo com os problemas apontados, essa pesquisa se justifica como um meio de efetivamente contribuir para a formação leitora desses alunos e também, em consonância com a Proposta Curricular do Município de Resende-RJ, de prepará-los para as provas do SAERJ e para a Prova Brasil. Serão consideradas a Matriz de Referência do SAERJ, Estado do Rio de Janeiro, e a Proposta Curricular do Município para levantamento das expectativas que as duas esferas estabelecem para o ensino língua portuguesa no que se refere à leitura para o 6º ano.

A pesquisa se baseia nos pressupostos teóricos do conceito bakhtiniano de gênero discursivo, na concepção sociocognitiva de leitura e no conceito de sequência didática.

Os métodos utilizados para realização da pesquisa são: análise qualitativa da Matriz de Referência do SAERJ para Língua Portuguesa e comparação com a Matriz de Referência da Prova Brasil e com as expectativas da Proposta Curricular do

Município de Resende-RJ para a leitura de tiras e contos de mistério, com base na fundamentação teórica; e pesquisa-ação realizada em sala de aula durante o ano de 2015, com alunos do 6º ano, para o desenvolvimento de habilidades de leitura dos gêneros tira e conto de mistério. Para o primeiro objetivo específico, será realizada uma análise qualitativa da Matriz de Referência do SAERJ para Língua Portuguesa e da Matriz de Referência da Prova Brasil, com base na fundamentação teórica sobre habilidades de leitura e gêneros discursivos. Após essa análise, as duas Matrizes serão comparadas para verificar os pontos em que são semelhantes ou diferentes. Para o segundo objetivo específico, o método será o da pesquisa-ação realizada em sala de aula, durante os meses de outubro e novembro de 2015, com alunos do 6º ano, para o desenvolvimento de atividades de leitura dos gêneros conto de enigma e tira. Os alunos realizarão a leitura de textos desses gêneros discursivos e farão exercícios de compreensão, elaborados a partir das habilidades de leitura cobradas pelas Provas Brasil e SAERJ e, ainda, da fundamentação teórica sobre leitura adotada nesta pesquisa. O professor-pesquisador fará anotações sobre o desenvolvimento das atividades, as dúvidas dos alunos e os progressos observados. As habilidades de leitura em que os alunos mostrarem mais dificuldades serão retomadas em outros exercícios, nas aulas seguintes.

Os textos, as sequências didáticas e uma parte dos exercícios de leitura utilizados nesta pesquisa foram elaborados pela Equipe 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, apresentado à CAPES/INEP pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté e coordenado pela Profa. Dra. Maria Aparecida Garcia Lopes Rossi. O Programa Observatório da Educação é uma 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 visou, 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. Previa financiamento de despesas de custeio e bolsas de estudo para três estudantes de doutorado e/ou mestrado; estudantes de graduação e professores em efetivo exercício na Rede Pública de Educação Básica. A equipe do Projeto Observatório da Educação/UNITAU contou com a Coordenadora, com os professores do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada que orientaram 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 mestrandos e professores da Rede Pública.

O Projeto Observatório da Educação/UNITAU recebeu financiamento no período de 2011 a 2014. Continua suas atividades em 2015, para a conclusão de seu objetivo geral, que 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. Esta pesquisa se insere nesse Projeto, contribuindo para a realização de alguns de seus objetivos específicos que são 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 e das necessidades constatadas nos alunos das escolas participantes.

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, 2013 e 2014; professores de outras redes de ensino que participaram de minicursos e palestras sobre o Projeto.

Esta dissertação organiza-se, além desta Introdução, em cinco capítulos. O primeiro capítulo apresenta a fundamentação teórica para as atividades desenvolvidas na pesquisa-ação e para a análise da Matriz do SAERJ, particularmente o conceito bakhtiniano de gênero discursivo, a concepção sociocognitiva de leitura e o conceito de sequência didática. O capítulo 2 apresenta os resultados referentes ao objetivo específico de comparar a Matriz de Referência

da Prova SAERJ com a Matriz da Prova Brasil a fim de verificar se as habilidades de leitura cobradas pelas duas provas são as mesmas; e relacionar com essas Matrizes as expectativas de leitura da Proposta Curricular do Município de Resende-RJ para os gêneros tira e conto. O capítulo 3 apresenta os resultados da pesquisa-ação com relação ao gênero discursivo tira; e o capítulo 4 apresenta os resultados da pesquisa-ação com relação ao gênero discursivo Conto de enigma. Seguem a conclusão e as referências.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa pelo número do CAAE: 45393815.6.0000.5501 e pelo Parecer número 1.138.518.

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo apresenta os pressupostos teóricos em que se baseia a pesquisa: o conceito bakhtiniano de gênero discursivo, a concepção sociocognitiva de leitura e o conceito de sequência didática. As atividades de leitura desenvolvidas em sala de aula são fundamentadas nesses pressupostos.

1.1 Gêneros discursivos e enunciado: dois pilares das práticas sociais de linguagem

Bakhtin (2011) salienta que, até o início do séc. XX, os gêneros literários sempre foram estudados a partir de suas especificidades da literatura, sem evidenciar as particularidades que os tornam enunciados diferentes de outros enunciados. Já para os gêneros retóricos (jurídicos, políticos), o enunciado e o que o constitui tinham certa importância uma vez que interessava aos estudiosos era “a relação com o ouvinte e a influência deste sobre o enunciado”. Observa-se que os estudos sobre os gêneros retóricos valorizavam menos a natureza linguística do enunciado.

Bakhtin (2011) aponta que desconhecer a essência do enunciado, que promove a diversidade do discurso, conduz ao formalismo e à abstração, ou seja, atenua o elo entre a língua e a vida já que indubitavelmente, segundo Fiorin (2006, p. 61), “A linguagem penetra na vida por meio dos enunciados concretos e, ao mesmo tempo, pelos enunciados a vida se introduz na linguagem”. Dessa forma, esse autor passou a estudar todas as propriedades dos enunciados, que são realizações (exemplares) de gêneros do discurso (discursivos).

A teoria bakhtiniana defende que o verdadeiro objeto de estudo da linguística deve partir da realidade social dos falantes. Essa condição defendida pelo filósofo russo se dá uma vez que a língua se une à fala, constituindo, assim, uma situação de comunicação. De acordo com Freitas (1995), a enunciação tem origem no social. Por isso, sempre se concretiza na interação. A autora observa que o “enunciado pertence a um universo de relações dialógicas inteiramente diferentes das relações

meramente linguísticas. Enquanto a palavra e a sentença são uma unidade da linguagem, o enunciado é uma unidade da comunicação discursiva”. (FREITAS,1995. p.135)

A concepção de gênero discursivo, de acordo com Bakhtin (2011), refere-se a formas típicas de enunciados, tanto falados como escritos, que se realizam em circunstâncias e com propósitos definidos nos diversos momentos de interação social. Marcuschi (2008, p. 84) explica que os “Gêneros são modelos correspondentes a formas sociais reconhecíveis nas situações de comunicação em que ocorrem.” Observamos o emprego do termo gênero textual para fazer referência aos diversos textos que devem ser trabalhados na escola. Ao que parece estão usando o termo “gênero textual” no sentido de “gênero discursivo”, embora não enfoquem o reconhecimento pelo leitor de todas as características sociocomunicativas do gênero alvo da leitura. Fiorin (2006) mostra que Bakhtin entende os gêneros sempre com um vínculo a um domínio da prática humana, uma vez que o filósofo russo reflete sobre condições próprias de produção dos enunciados e seus objetivos. Assim, os gêneros discursivos constituem-se por uma temática, uma estrutura composicional e um estilo. Esses componentes dos gêneros são o alicerce do enunciado e são determinados pela sua esfera de ação. Fiorin (2006) explica que o conteúdo temático “não é o assunto específico de um texto, mas é um domínio de sentido de que se ocupa o gênero”. Já a estrutura composicional, para ele é “o modo de organizar o texto, de estruturá-lo”; e por fim, o estilo “é uma seleção de meios linguísticos [...] de certos meios lexicais, fraseológicos e gramaticais em função da uma imagem do interlocutor e de como se presume sua compreensão responsiva ativa do enunciado”. (FIORIN, 2006, p. 62). Como bem salienta Fiorin (2006), dessa forma, os gêneros do discurso, enquanto tipos relativamente estáveis de enunciados, estão profundamente relacionados às esferas de atividade humana onde surgem, se desenvolvem e circulam.

Machado (2013, p.155) aponta que Bakhtin dividiu os gêneros discursivos em primários, produzidos na comunicação do cotidiano, e em secundários, produzidos em situações de comunicação mais elaboradas e formais. São exemplos de gêneros discursivos primários: conversa, bilhete, receita culinária, lista de compras. Os gêneros discursivos mais complexos podem ser exemplificados por: romance, reportagem, palestra, contrato. Machado (2013, p.155) afirma ainda que estes “são

formações complexas porque são elaborações da comunicação cultural organizada em sistemas específicos como a área da ciência, a arte, a política”.

Para Bakhtin (2011), a noção de gênero ganha real sentido nas relações sociais, ou seja, no momento em que articula a situação de interação social às diversas esferas da comunicação social. Em outras palavras, o gênero está em toda ação discursiva, oral e escrita, já que o discurso é materializado por meio dos enunciados. Como bem comenta Lopes-Rossi (2002, p.25):

Por ver a língua como algo concreto, fruto da interação social dos participantes da situação de comunicação, o autor (Bakhtin) mostrou a necessidade de os estudos considerarem o processo linguístico, que se materializa pelas enunciações.

Os gêneros apresentam origem sócio-ideológica e discursiva em consequência da interação verbal no ambiente histórico das diferentes esferas sociais. Por causa dessa interação social, os gêneros têm duas partes que não se desenlaçam, sendo uma dimensão linguístico-textual e outra dimensão social. Mediante essas dimensões, cada gênero possui um propósito comunicativo, que surge de acordo com a necessidade imposta pela situação de comunicação.

Para entender a concepção bakhtiniana de linguagem, é essencial primeiro situar o contexto histórico de como a língua era vista e estudada até o início do século XX. A primeira concepção de linguagem da época foi denominada por Bakhtin como subjetivismo individualista, pois era entendida como se originando no interior do indivíduo e usada para ele exteriorizar seus pensamentos aos outros. Entende-se que essa concepção defendia uma enunciação monológica e concebia os indivíduos isolados, sem dar atenção aos fatores sociais.

Uma outra concepção de linguagem da época, o estruturalismo, foi chamada de objetivismo abstrato. Concebia a língua como um sistema abstrato no qual as formas fonéticas, gramaticais e lexicais evidenciam a normatização da língua. O objetivo da teoria era estudar a língua com base no ponto de vista estrutural, considerado o único modo científico. Essa corrente apresenta um aspecto diferente da anterior por considerar a relevância do social para o estabelecimento das regras da língua, ou seja, as leis linguísticas não são uma criação individual, mas sim um contrato coletivo social que obedece à norma.

Bakhtin (2011) apresentou crítica às duas correntes quanto ao modo de conceber a língua. Na primeira corrente, subjetivismo individualista, critica a

valorização da enunciação monológica como um ato individual. Já na segunda concepção, observou que o escopo do estruturalismo era o estudo das unidades da língua, sem considerar a realidade social e a situação de comunicação em que a língua se realiza. A teoria bakhtiniana defende que o verdadeiro objeto de estudo da linguística deve partir da realidade social dos falantes. Defende que a língua se realiza em uma situação de comunicação, na forma de enunciados concretos, que devem ser estudados como unidades do discurso.

Machado (2013) explica que essa teoria toma a enunciação como componente central no que se refere à língua, por defender a natureza social da mesma. Sendo assim, a língua é vista como discurso. Nesse sentido, a língua-discurso tem como unidade o enunciado em oposição à língua-sistema, que tem como unidade a oração. Merece destaque a particularidade do enunciado de que cada palavra envolve uma concepção de ouvinte ou leitor, o que transmite a ideia de que todo enunciado comporta uma orientação social. Assim, o enunciador, ao elaborar seu enunciado, levará em consideração o seu destinatário (coenunciador), ressaltando que espera dele uma atitude responsiva. O enunciado compõe sempre um acontecimento novo na trajetória da língua, mas também é sempre uma réplica aos enunciados anteriores. Machado (2013, p. 157) afirma que “enunciado” e “discurso” pressupõem a dinâmica dialógica da troca entre sujeitos discursivos no processo da enunciação, seja num diálogo cotidiano, seja num gênero secundário”.

O estudioso russo afirma que todo o enunciado produzido numa situação de comunicação é dialógico. Fiorin (2006) ressalta que Bakhtin tomou o dialogismo como um pilar que estrutura o processo real da linguagem, ou seja, é o princípio que constitui o enunciado. O autor esclarece que para o filósofo russo o diálogo não se refere a duas pessoas frente a frente. Ele defende que há um diálogo entre as palavras por acreditar que existe um cruzamento com a palavra outro. Fiorin (2006, p.19) explica que “Isso quer dizer que o enunciador, para constituir um discurso, leva em conta o discurso de outrem, que está presente no seu. Por isso, todo discurso é inevitavelmente ocupado, atravessado, pelo discurso alheio”. Com isso, Fiorin (2006, p. 23) observou que os enunciados estão imbuídos de sentimentos, juízos de valor, o que implica dizer que não são neutros, pois estão carregados de sentido. O autor exemplifica com o seguinte trecho “[...] “Ele é gay”, enquanto unidade da língua, é absolutamente neutra. Já quando se converte em enunciado está impregnada de respeito ou de zombaria, de desdém ou de indiferença, de raiva ou de amor [...]”.

Fiorin (2006) notou que na teoria bakhtiniana os enunciados se constroem a partir de outros enunciados. Por isso, Bakhtin denominou que um enunciado é uma resposta a um outro enunciado, sendo assim, existem no mínimo duas vozes numa situação de comunicação.

É nítido que a partir da experiência com os gêneros discursivos houve um distanciamento da teoria clássica para evidenciar as manifestações do discurso. Portanto, podemos mencionar que se introduziu uma nova forma de conceber as realizações discursivas. Graças a essa abertura conceitual é possível considerar as manifestações discursivas do amplo campo da comunicação mediada, seja aquela processada pelos meios de comunicação de massa, seja a das modernas mídias digitais, sobre as quais, evidentemente, Bakhtin nada disse, mas para as quais suas formulações convergem. (MACHADO, 2013 p.152)

Concluimos, portanto, que a língua só se realiza na interação e os enunciados não estão acabados. Continua se renovando no processo dialógico da linguagem, nas réplicas e nas atitudes responsivas dos coenunciadores.

Apontamos que os conceitos bakhtinianos nos ajudam a compreender o processo de como a linguagem se constitui numa estrutura dialógica. É fundamental o professor de Língua Portuguesa entender esse movimento presente na linguagem isso também embasa a construção da sua identidade profissional, além de possibilitar uma mudança de atitude do professor frente à aprendizagem do aluno.

Brait (2014) ratifica esse pensamento de importância em relação aos aspectos discursivos na prática do professor no instante em que ele percebe a linguagem imbuída de história, interação entre os sujeitos na situação de comunicação e o social que permeia toda essa relação. Para Brait (2014, p.22), a concepção enunciativo-discursiva permite conceber que

partindo da tradição dos estudos da linguagem, sem apagar os ganhos trazidos pelos estudos saussureanos e pelos estudos estilísticos, o pensamento bakhtiniano [...] ofereceu a ocasião de um salto qualitativo no sentido de observar a linguagem não apenas no que ela tem de sistemático, abstrato, invariável, ou, por outro lado, no que de fato tem de individual e absolutamente variável e criativo, mas de observá-la em uso, na combinatória dessas duas dimensões, como forma de conhecer o ser humano, suas atividades, sua condição de sujeito múltiplo, sua inserção na história, no social, no cultural pela linguagem, pelas linguagens. (BRAIT, 2014, p. 22).

1.2 O ensino de Língua Portuguesa na visão dos PCN: o papel dos gêneros do discurso

De acordo com a visão de Alves e Brugnerotto (2012), a proposta atual do trabalho com a língua materna tem por objetivo levar o aluno a realizar leituras significativas e a usar a linguagem nas diversas situações de comunicação, atingindo o que se pretende na sua produção textual seja oral ou escrita. O professor deve privilegiar atividades que explorem os aspectos estruturais, linguísticos, estilísticos e funcionais do texto uma vez que amplia a competência linguística do discente. O aluno, ao conhecer e dominar um desses aspectos, é capaz de empregá-los em situações reais de comunicação, ou seja, usar a língua de maneira adequada nas diversas situações de interação social.

Essa visão sobre o ensino de Língua Portuguesa é atual. Cabe ressaltar que os estudos linguísticos influenciaram a abertura teórica no ensino de língua. Essa influencia implicou uma mudança na concepção de ensino, mas na visão de Marcuschi (2004, p. 259) isso não significa que estamos em condições essencialmente melhores do que em outros tempos. É apenas um sinal de que algo está mudando, principalmente a partir da implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – em 1998. Esse documento renovou a discussão sobre o assunto e virou base para reflexão sobre o tema do ensino de língua materna. Cabe destacar que os PCN sugerem uma visão conceitual para orientar o ensino e não um programa.

De uma perspectiva tradicional, o ensino sempre zelou pela unidade da língua, e os PCN apresentaram outra forma de ensinar, ou ao menos tiveram a intenção. O documento oficial assume novo objetivo para o ensino de língua, convocando a escola para assumir a responsabilidade de preparar o aluno para a vida, ou seja, prepará-lo para as práticas sociais mediadas pela linguagem.

É nítida a mudança de conceito, quanto ao modo de conceber e ensinar a língua, após a publicação dos PCN. Não se privilegia mais o ensino da gramática, que concebia a língua como código. Agora o direcionamento da aprendizagem é

na formação do indivíduo em função de sua vida social. No centro não está mais a língua deslocada da realidade, mas um cidadão que deve ser inserido em contextos sociais e políticos em que ele deve atuar. (MARCUSCHI, 2004, p. 267).

Os PCN sugerem o trabalho com a leitura, a escrita e oralidade como norteadores na elaboração de atividades a fim de promover uma aprendizagem mais significativa. Observamos que, com a implementação desse documento, foram propostos novos rumos em prol da formação para a cidadania, representando um avanço para a educação brasileira.

Quanto ao ensino da gramática, Silva (2010) orienta a importância desse ensino no instante em que permite o aluno ter consciência dos aspectos gramaticais da língua materna que aprendeu espontaneamente. Essa aprendizagem leva o aluno a pensar de forma crítica. Implica dizer que sabe selecionar os critérios para avaliar como adequado os textos, ou seja, ter opinião a respeito dos diversos aspectos da língua. Conhecer a gramática é importante porque o aluno saberá diferenciar o uso coloquial do uso formal com o objetivo de “escolher os aspectos formais mais adequados a determinado gênero”, como bem afirma Silva (2010. p. 207).

A partir do período que compreende os anos 80-90, os textos foram objeto de estudo, ou seja, voltaram o foco para análise dos aspectos estruturais a fim de explorar a leitura e a compreensão e, sobretudo, produção escrita. As classificações tipológicas, narração, descrição e dissertação, genéricas demais, não são mais suficientes porque essa abordagem não possibilitava uma compreensão mais crítica dos textos lidos ou ouvidos. E nesse cenário, os PCN adotam a proposta de gêneros como ferramentas de ensino-aprendizagem de língua materna seguindo a sugestão de pesquisadores da Universidade de Genebra, nos anos 90. Posteriormente, textos desses pesquisadores foram publicados no Brasil (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

Oliveira (2002) aponta que houve um deslocamento teórico a partir da abordagem da linguagem do Círculo de Bakhtin. Esse deslocamento ocorreu porque o Círculo retomou a concepção de sujeito, ou seja, o indivíduo precisa do outro para se constituir enquanto sujeito. Nessa mesma direção, Santos (2014) expõe que o sujeito para Bakhtin parte do pressuposto de que o eu e o outro são dois elementos atrelados por meio da linguagem. Em outros termos a autora defende que a

a palavra do outro é imprescindível na construção do “eu”, a linguagem é percebida a partir de uma concepção dialógica, uma vez que toda palavra comporta duas faces: de um lado, sempre parece de alguém e, de outro, dirige-se a alguém (SANTOS, 2014, p. 78).

Observamos, portanto, que o sujeito precisa se relacionar com o outro para constituir-se. Assim, é por meio da palavra que nos colocamos diante do outro.

Oliveira (2002) observa que, além desse deslocamento teórico, houve um deslocamento metodológico, ou seja, o ensino saiu da oração, unidade de análise da ordem da língua, para o enunciado, que é da ordem do acontecimento. Conforme a autora, com esse deslocamento metodológico, a partir da unidade enunciado, introduz-se uma noção de texto como evento comunicativo. Marcuschi (2008) explica que o que é conceber um texto como evento comunicativo:

[...] o texto não é um puro produto nem um simples artefato pronto; ele é um processo e pode ser visto como um evento comunicativo sempre emergente. [...] o texto acha-se em permanente elaboração ao longo da sua história e das diversas recepções pelos diversos leitores. (MARCUSCHI, 2008, p.242).

Entendemos que para Marcuschi (2008) o texto aceita diversas maneiras de compreensão, mas com o devido limite para a compreensão textual. Para o autor, o texto é considerado um evento pelo fato de ocorrer em uma situação de interação. O sentido é construído pelo leitor na relação com o texto numa situação real do uso da língua.

A teoria dos gêneros foi pertinente ao ensino de Língua Portuguesa, segundo Faraco (2009, p. 125), já que “[...] um estudo da natureza do enunciado e dos gêneros do discurso é importante para superar a noção simplista ainda presente na prática docente, ou seja, valorização da fala sobre a comunicação”. Em outros termos, a língua não pode ser simplificada a fatos linguísticos isolados já que se trata de uma atividade interativa, que ocorre nos diferentes contextos de produção, com diferentes propósitos comunicativos, permeada por fatores sociais, culturais e econômicos e, sobretudo, pela relação entre os interlocutores. Tampouco deve ser analisada pela ótica do certo ou errado ou como um conjunto de regras.

Sendo assim, o ensino dos gêneros justifica-se porque são concebidos como um instrumento que aumenta a competência comunicativa dos alunos, tanto na produção quanto na compreensão de textos.

Cabe tecer um comentário sobre a visão de Marcuschi (2004, p. 270) acerca dos PCN. O autor considera esse documento um avanço para o ensino, mas não concorda com todas as posições teóricas adotadas. Acrescenta uma problemática

quanto à implementação dos Parâmetros quando ressalta que é uma inovação teórica sem o devido apoio teórico ao professor. O estudioso se posiciona em relação ao rumo do ensino quando afirma que

Na realidade, não se muda o rumo ou a perspectiva do ensino mudando apenas a terminologia e as teorias. Muda-se quando um aparato muito maior que o próprio manual é tomado como fator de preocupação. (MARCUSCHI, 2004, p. 270)

Por fim, salienta que, para efetivar essa nova proposta, seria necessário sugerir a formação de professores na perspectiva das novas exigências da sociedade atual. E então definir as linhas gerais dos temas centrais para essa formação. Assumindo-se que cabe à escola formar cidadãos críticos, éticos, livres e participativos, construtores de uma sociedade mais justa, é fundamental que o docente garanta um espaço no qual o aluno possa questionar, pensar, assumir e criticar valores e normas.

Sem dúvida, somente um professor que assume uma postura mais reflexiva em relação à língua e ao seu uso pode proporcionar esse espaço. Percebemos que através de uma concepção de linguagem que valoriza o outro, como é a teoria bakhtiniana, é possível uma “mudança de paradigma em sala, ou seja, ausência de controle na figura do professor”, conforme ressalta Tápias-Oliveira (2010, p. 93).

O professor de língua portuguesa, portanto, deve ter consciência de que o uso da linguagem varia de gênero para gênero, então, deve usar a linguagem como o ponto de partida e chegada no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem da língua.

1.3 A concepção sociocognitiva de leitura

Atualmente a leitura é explicada por três concepções diferentes. Primeiramente, comentaremos a respeito do modelo teórico de compreensão como decodificação, que embasou, durante anos, o ensino de leitura. Esse paradigma se pautava na perspectiva de língua como língua como código. Implica dizer que defendia a compreensão de um texto com base apenas na decodificação. Essa abordagem também era nomeada de “bottom up” (ascendente). A informação parte do texto para o leitor. Cabe a ele decodificar o sentido por meio das partes que o compõe, ou seja, as sílabas, palavras e por fim a frase, conforme explica Solé (1998, p.23).

Esse modelo de leitura tem o foco no texto. Em outras palavras, como afirma Marcuschi (2008, p. 238), por essa perspectiva os textos seriam portadores de significações e conteúdos objetivos por eles transportados e nós, enquanto leitores ou ouvintes, teríamos a missão de apreender esses sentidos ali objetivamente instalados. Ressalta-se que, nessa abordagem, o leitor não participa da construção de sentido do texto num processo de interação, já que precisava apenas decodificar as informações. No contexto educacional de hoje, a concepção de leitura que privilegia o modo ascendente, “bottom up”, não é suficiente para caracterizar o processo de leitura.

O modelo teórico de compreensão focado na decodificação está embasado em uma visão ingênua por considerar que o sujeito não interage com o texto, conforme, aponta Marcuschi (2008, p. 238). Essa abordagem entende que as informações estão no nível do texto. A função do leitor era identificá-las. Solé (1998, p. 23) destaca outro ponto relevante ao mencionar que esse modelo não comporta o conceito de inferência, ou seja, que o leitor utilize seu conhecimento prévio para auxiliá-lo na compreensão do texto. Sendo assim, a forma de conceber a compreensão como decodificação não é mais suficiente para explicar as características do processo da leitura num contexto atual de ensino já que não define a participação do leitor no texto, ou melhor, a interação entre o leitor numa construção mútua de compreensão.

Segundo Kleiman (2011), a década de 70 e início da década de 80 foi um momento de mudança a respeito das teorias que embasavam as pesquisas sobre linguagem, ensino de língua e ensino da escrita. Pesquisadores questionaram o modelo de leitura como decodificação, no qual o texto traria todas as informações necessárias para a compreensão, cabendo ao leitor apenas identificá-las. Os estudiosos perceberam que todo o sentido estava focado no texto, ou seja, o texto era entendido como um produto acabado que trazia apenas um sentido. A decodificação era considerada linear já que seu enfoque é somente no texto. Sendo assim, contestou-se que a compreensão de um texto não pode ser somente por meio da decodificação. A partir desse momento, percebemos uma transição na abordagem de leitura. Assim, surgiu uma perspectiva interacionista que embasou os estudos numa ótica cognitiva.

Kato (1985) investiga os processos de decodificação e aponta a função desses processos no texto. Explica “o processamento descendente (top-down) como

uma abordagem não linear, que faz uso intensivo e dedutivo de informações não-visuais e cuja definição é da macro para a microestrutura e da função para a forma” conforme observa Kato (1985, p. 40). A autora defende que “no processamento ascendente (bottom-up) as informações são processadas de modo linear e indutivo. O enfoque é composicional, ou seja, produz o significado por meio da análise e síntese do significado das partes”, conforme nota Kato (1985, p. 40).

Solé (1998) afirma que a concepção cognitiva resume e integra outros modelos que explicavam o processo de leitura. A autora coloca que foram definidos dois modelos um ascendente – bottom up e outro descendente - top down. Sobre o primeiro modelo citado, Solé (1998, p. 23) explica o conceito de decodificação por meio do pressuposto de que o leitor compreende o texto, em um modo ascendente, bottom up, ou seja, inicia pelas letras, em seguida as palavras, frases. Seria capaz de compreender o texto porque pode decodificá-lo totalmente, segundo as palavras da autora. É oportuno mencionar que esse modelo tem o foco no texto. Já o segundo modelo, o descendente - top down, é explicado por Solé (1998, p. 23) como o contrário: o leitor não procede letra por letra, mas usa seu conhecimento prévio e seus recursos cognitivos para estabelecer antecipações sobre o conteúdo do texto, fixando-se neste para verificá-las. A estudiosa afirma que esse modelo ressaltou a importância global das palavras em detrimento das habilidades de decodificação.

A abordagem interativa de leitura, também conhecida como interacionista ou cognitiva, entende que a compreensão não depende somente da decodificação. A leitura nesse paradigma é uma atividade essencialmente construtiva, ou seja, o leitor constrói os sentidos para o texto por meio das inferências. Marcuschi (2008) explica que

na realidade, as inferências na compreensão de um texto são processos cognitivos nos quais os falantes ou ouvintes, partindo da informação textual e considerando o respectivo contexto, constroem uma nova representação semântica. [...] as inferências introduzem informações por vezes mais salientes que as do próprio texto (Marcuschi, 2008, p. 249).

Entendemos, então, que as inferências nunca serão idênticas para todos os leitores já que na compreensão influenciam condições textuais, pragmáticas, cognitivas, interesses e outros fatores, tais como conhecimento do leitor, gênero e forma de textualização, conforme explica Marcuschi (2008, p. 249).

Solé (1998, p. 23) apresenta que a leitura sempre envolve a compreensão do texto escrito e acrescenta que é o meio para compreender a língua escrita. A autora define o leitor nessa abordagem, como responsável pela construção do sentido do texto, ou seja, cabe a ele compreender os significados a partir da interação com o contexto imediato que se estabelece entre autor-texto-leitor. Essa interação deve ser entendida com um processo, ou seja, o leitor decodifica o texto e atua com seus conhecimentos prévios. Observa-se que no paradigma interacionista o conceito de conhecimento prévio é muito importante.

Kleiman (2011) afirma que para compreender um texto é preciso usar os conhecimentos prévios. O leitor recorre a esses conhecimentos para compreender o texto. Entende-se, portanto, o processo de interação, que ocorre na leitura, como o uso dos diversos níveis de conhecimento que o leitor usa para construir o sentido do texto. A autora aponta como conhecimento prévio os conhecimentos linguísticos, conhecimentos textuais e conhecimentos de mundo (enciclopédicos). Conforme a definição de Kleiman (2011, p. 13)

[...] O conhecimento linguístico, isto é, aquele implícito não verbalizado, nem verbalizável na grande maioria das vezes, que faz com que falemos português como falantes nativos. Este conhecimento abrange desde o conhecimento sobre como pronunciar português, passando pelo conhecimento do vocabulário e regras da língua, chegando até o conhecimento sobre o uso da língua. [...].

Segundo Kleiman (2011), o conhecimento textual envolve um conjunto de noções e conceitos sobre o texto. Observamos que conhecer os diversos tipos de texto e formas de discursos compõem o conhecimento textual. Conforme aborda Kleiman (2011, p. 20) quanto mais conhecimento textual o leitor tiver, quanto maior sua exposição a todo tipo de texto mais fácil será sua compreensão. Já o conhecimento enciclopédico ou de mundo está relacionado aos conhecimentos gerais sobre o mundo. Em outras palavras, são conhecimentos adquiridos na vivência pessoal e eventos espaço-temporalmente situados, permitindo a produção de sentidos como afirmam Koch e Elias (2007). É oportuno salientar que o conhecimento de mundo é fundamental para a produção de sentido.

A concepção sociocognitiva de leitura surgiu a partir da abordagem cognitiva, revendo a definição dos conceitos já propostos. O atual paradigma dos estudos linguísticos mudou a perspectiva de sujeito, texto e contexto e ampliou o conceito de

conhecimentos prévios. Segundo Koch (2005), o conhecimento prévio passou a ser entendido como englobando aspectos sociais, culturais e interacionais que integram a compreensão. A autora defende que os processos cognitivos se realizam na sociedade e não exclusivamente nos indivíduos. Essa mudança da noção dos conceitos e a ampliação do conhecimento que caracteriza a passagem do modelo cognitivo para o modelo sociocognitivo de leitura. Essa abordagem se embasou teoricamente nas ideias de Bakhtin. Segundo Oliveira (2002, p.129), o filósofo russo defende

Uma concepção de linguagem [...] para além das relações que se estabelecem nos limites da língua, condensando a ideia básica de que todo fato de significação é resultado de um trabalho social, realizado por sujeitos no processo de interação/troca/comunicação verbal, fazendo emergir signos portadores de valores sociais, definidos a partir do horizonte social de sua época e pelas formas das relações sócias nas quais se constroem.

Isso implica dizer que a nova concepção de linguagem e de sujeito promoveu a mudança na concepção do que é compreender um texto. De acordo com Oliveira (2002), a compreensão se coloca como um processo de interação entre os interlocutores num horizonte dialógico. Oliveira (2002, p. 130) explicita que

Compreender significa orientar-se para a consciência do outro e de seu universo, interpretar a consciência alheia, em todos os seus matizes, para além de uma recepção psico-física do signo, do reconhecimento do significado em língua, alcançando a compreensão dialógica e ativa, que implica em ações entre interlocutores, atravessada que é por juízos de valor.

Percebemos que a transição do cognitivo para o sociocognitivo ocorreu a partir de uma nova concepção de língua e de uma nova concepção de leitor o que fomentou a mudança no modo de compreender um texto. Sendo assim, Marcuschi (2008) ressalta que é pertinente observar que concepção de língua se adota na atividade de compreensão. O autor concebe a língua a partir de uma perspectiva histórica, ou seja, é compreendida como uma atividade uma prática sociointerativa de base cognitiva e histórica. Em outras palavras, conforme Marcuschi (2008, p. 60)

Na realidade, contempla a língua em seu aspecto sistêmico, mas observa-se em seu funcionamento social, cognitivo e histórico, predominado a ideia de que o sentido se produz situadamente e que a língua é um fenômeno encorpado e não abstrato e autônomo.

Com a língua construímos significados e por ela agimos e expressamos nossos sentimentos, crenças, ideias e desejos, como explica Marcuschi (2008).

Conforme Solé (1998), a condição do sujeito na abordagem cognitiva é de ser um leitor autor da construção do sentido do texto, ou seja, cabe a ele compreender os significados a partir da interação com o contexto imediato que se estabelece entre autor-texto-leitor. Essa interação deve ser entendida com um processo, ou seja, o leitor decodifica o texto e atua com seus conhecimentos prévios. Por outro lado, na concepção sociocognitiva de leitura, o leitor constrói junto com o autor o significado do texto num processo de interação. Conforme Santos (2014, p.78), cabe apontar que “o enunciado responde, ou seja, expressa a relação do falante com os enunciados do outro; traz em si uma série de palavras e enunciados precedentes do outro [...]”. Dessa forma, percebemos que o leitor compartilha com o autor a responsabilidade na construção dos sentidos. Como bem observa Santos (2014, p.79), o dialogismo presente nos enunciados está presente na natureza contextual da interação e no aspecto sociocultural dos contextos, toda enunciação pode ser vista como um ato responsivo, ou seja, uma resposta suscitada pelo contexto.

Segundo Santos (2014), a concepção de sujeito foi ampliada a partir de Bakhtin e Vygotsky. O sujeito para Bakhtin parte do pressuposto de que o EU e o OUTRO são dois elementos que estão atrelados por meio da linguagem. Como expõe Santos (2014, p.78)

A palavra do outro é imprescindível na construção do “eu”, a linguagem é percebida a partir de uma concepção dialógica, uma vez que toda palavra comporta duas faces: de um lado, sempre procede de alguém e, de outro, dirige-se a alguém.

Sublinhamos, portanto, que o sujeito precisa se relacionar com o outro para constituir-se. Assim, é por meio da palavra que o eu se coloca diante do outro. Dessa forma, entendemos que o sujeito constitui-se na reciprocidade, ou seja, na interação. Conforme afirma Santos (2014), “o outro assume papel importante na constituição dos sujeitos que podem transforma-se nas relações mantidas em situações sócio-historicamente determinadas” (SANTOS, 2014, p. 81).

Ao traçar um paralelo com o modelo cognitivo de leitura, nota-se como a concepção de sujeito foi ampliada na abordagem sociocognitiva. Marcuschi (2008) salienta que a escola entende o texto como um produto acabado. Essa proposta não se encaixa na perspectiva sociocognitiva já que esse paradigma trata o texto como um processo e entende que dele podem emergir novos sentidos. Dito de outro forma, podem surgir outros significados, dependendo do conhecimento de cada

leitor. Segundo o estudioso, o texto oferta diversos sentidos e é também acessível por oferecer múltiplas formas de compreendê-lo. Em consonância com essa afirmação, Marcuschi (2008, p. 242) define que o texto acha-se em permanente elaboração ao longo de sua história e das diversas recepções pelos diversos leitores.

Por isso, entendemos que para esse modelo teórico de leitura, o texto deve ser concebido como evento comunicativo por reunir o linguístico, o cognitivo e o social. Marcuschi (2008) afirma que a situação, ou seja, o contexto envolve o cognitivo, social, cultural, histórico. Podemos dizer que o contexto interfere nas escolhas do autor que, ao produzir, leva em consideração um leitor, mas não tem a intenção de descartar os outros. Concluimos, então, que o contexto é bastante relevante para a compreensão de um texto.

Essa perspectiva de leitura se beneficia da concepção bakhtiniana de linguagem, embora o filósofo russo Bakhtin não tenha focado a leitura em suas pesquisas, como observa Santos (2014) referenciada por Shepherd (1989). A sua concepção de linguagem, com destaque relevante à interação entre os sujeitos, à importância do contexto sócio-histórico e ao dialogismo, oferece embasamento para analisar a leitura a partir de uma perspectiva histórica.

Para Santos (2014), Bakhtin defende que a realidade essencial da linguagem se fundamenta na ação humana quando o sujeito interage com a sociedade assumindo, socialmente seu papel, enquanto indivíduo, participando das relações sociais de forma ativa e responsiva. Assim, entender o enunciado como unidade da comunicação discursiva significa ir além da dualidade entre falante-autor e ouvinte-leitor, superando a concepção de que cabe ao enunciadador produzir o significado e o interlocutor, numa condição passiva, compreendê-lo.

Bakhtin não se dedicou ao estudo do processo de leitura, mas abre uma lacuna para que possamos entendê-la como “um processo de interação em diferentes contextos, pontos de vistas e linguagens sociais, conforme afirma Shepherd (1989 apud SANTOS, 2014, p. 84).

Com base nessas considerações, nós, professores de língua materna, temos de trabalhar a leitura numa abordagem inferencial. Assim, consideraremos a produção de sentido na leitura como um processo que convoca a participação dos sujeitos na construção de sentidos. Dessa forma, devemos rever antigas práticas pedagógicas de leitura na Educação Básica.

1.4 Sequência Didática de leitura

Scheneuwly e Dolz (2004), entre outros pesquisadores da Universidade de Genebra, na Suíça, fundam-se sobre o postulado de que se comunicar oralmente ou por escrito pode e deve ser ensinado sistematicamente.² Para viabilizar esse ensino a partir de enunciados concretos, em vez de estruturas linguísticas isoladas, como era comum até a década de 90 do século XX, os pesquisadores da Universidade de Genebra propuseram uma didática para o ensino de línguas, para orientar o trabalho pedagógico, a partir do conceito bakhtiniano de gêneros discursivos. Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998) adotaram essa proposta dos pesquisadores da Universidade de Genebra.

Uma sequência didática é definida, pelos mesmos autores, como um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero discursivo oral ou escrito. De acordo ainda com os mesmos autores, a sequência didática tem o objetivo de auxiliar o aluno a usar com maior competência um gênero, proporcionando que ele escreva ou fale mais adequadamente numa dada situação de comunicação.

É importante ressaltar que Pesquisadores da Universidade de Genebra (Suíça) focam seu estudo na escrita e na produção textual. Em outras palavras, os estudiosos, mesmo trabalhando com gêneros, não abordam nada direcionado para leitura. Posteriormente, muitos pesquisadores que se basearam nesse conceito de sequência didática passaram a usá-la também para atividades de leitura.

Bueno (2011, p.41), citando Kato (1995), afirma que, na leitura de um texto, ocorrem vários processos que dependem, entre outros fatores, do gênero discursivo que se está lendo. Em consonância com as observações de Kato (1995), Bueno (2011, p.41) observa que um bom trabalho com os gêneros discursivos, a partir de sequências didáticas de leitura, pode contribuir para a maturidade do aluno como leitor, já que ele terá a oportunidade de ter contato com diversos gêneros e aprofundar sua percepção sobre suas características. Esse contato facilitará outras leituras, ou seja, um leitor assíduo do gênero romance, por exemplo, provavelmente, compreenderá melhor esse romance do que alguém que não conhece esse gênero.

² Os textos originais desses autores são da década de 90 do século XX. Essa obra citada, do ano de 2004, é a tradução brasileira de parte dos textos desses autores.

Segundo Bueno (2011, p.35), é importante o trabalho com os gêneros discursivos como ferramenta pedagógica já que os gêneros viabilizam a adaptação e participação social do aluno. Ela observa que

Os PCN corroboram a mesma indicação ressaltando o fato de que o ensino deve levar o aluno a tornar-se um cidadão e o domínio de gêneros terá uma importância nesse processo de inserção social do aluno na sociedade, uma vez que uma será por meio do uso de gêneros adequados a cada situação que o aluno conseguirá se colocar diante de seus interlocutores como ouvinte/leitor ou falante/escritor. (BUENO, 2011, p.35)

De acordo com Scheneuwly e Dolz (2004), os gêneros são instrumentos valiosos para a aprendizagem, pois fornecem suporte para as atividades nas situações de comunicação. Embora a proposta do trabalho com gênero seja relevante, os autores destacam que o gênero, ao ser considerado objeto de ensino, passa por uma alteração, uma didatização. Isso ocorre porque é preciso simplificar o modo de trabalhar o gênero, ou seja, dar ênfase em certos aspectos para melhor conhecê-lo. Os autores ensinam que é necessário o professor identificar as características ensináveis dos gêneros, no que eles chamam de um “modelo didático”. Assim, explica Bueno (2011, p.36), o gênero na escola será sempre uma variação do gênero de referência. Para trabalhar de modo mais efetivo em sala de aula com essa variação, Scheneuwly e Dolz (2004) apresentam um modelo didático com duas grandes características:

- 1) Ele constitui uma síntese do gênero discursivo alvo do ensino, com objetivo prático, destinada a orientar as intervenções dos professores;
- 2) Ele evidencia as dimensões ensináveis a partir das quais diversas sequências didáticas podem ser concebidas.

Para Scheneuwly e Dolz (2004), o modelo didático do gênero a ensinar é constituído por cinco elementos: 1) A definição geral do gênero; 2) Os parâmetros do contexto de comunicação; 3) Seus conteúdos específicos; 4) A estrutura textual global e; 5) As operações lingüísticas e suas marcas lingüísticas.

E a partir dessas dimensões ensináveis, é possível traçar uma progressão de complexidade considerando o nível dos alunos, os gêneros a serem aprendidos e as tarefas necessárias para isso, segundo Bueno (2011). A partir disso, o professor elabora as sequências didáticas (conjuntos de atividades elaboradas a partir de um modelo didático) e pode fazer as intervenções pedagógicas.

Gonçalves (2009, p. 2) também explica a proposta de trabalho do Grupo de Genebra, afirmando que o modelo didático “constitui uma síntese com objetivo prático, destinada a orientar as intervenções dos professores; ele evidencia as dimensões ensináveis, com base nas quais diversas sequências didáticas podem ser concebidas”. Sendo assim, serve para mapear as ações do professor em relação ao aluno num processo de transposição didática, ou seja, o modelo de gênero se equivale a um programa de ensino que vai direcionar a prática docente em sala.

Entende-se, portanto, que os modelos didáticos servem com elo que articulam os saberes de uma prática de linguagem a partir de um gênero e o contexto da sala de aula, ressaltando que o gênero ensinado em sala é sempre uma adaptação do gênero de referência, conforme Gonçalves (2009).

Bueno (2011, p. 43) explica que a concepção do Grupo de Genebra, em relação ao trabalho com os gêneros, é promover o desempenho do aluno para que ele produza bons textos, tanto orais quanto escritos, e, sobretudo que os compreenda melhor, aprimorando, assim, sua capacidade de linguagem. Esse Grupo, portanto, segundo Bueno (2011, p. 43), defende que o ensino de gêneros garante a inserção do aluno na sociedade. Cabe à escola então, oferecer um ensino que contemple uma formação capaz de instrumentalizar o aluno para torná-lo competente em suas práticas sociais.

As atividades de leitura utilizadas nesta pesquisa, e que serão apresentadas e comentadas nos capítulos 3 e 4 foram elaboradas pela equipe do Projeto Observatório/UNITAU com fundamentação teórica na concepção bakhtiniana de gêneros discursivos, na concepção sociocognitiva de leitura e no conceito de sequência didática proposto pelo Grupo de Genebra. Este capítulo, portanto, permitirá compreender melhor as opções desta pesquisa na busca de um ensino que contribua para o aluno tornar-se mais competente em suas práticas sociais.

Para isso, foi também necessário conhecer melhor o que as provas externas, a que os alunos participantes desta pesquisa são submetidos, cobram em termos de habilidades de leitura. É o que expomos no capítulo a seguir.

CAPÍTULO 2

AVALIAÇÕES EXTERNAS DE LEITURA: SAERJ E PROVA BRASIL

Este capítulo apresenta os resultados referentes ao primeiro objetivo específico desta pesquisa, que é comparar a Matriz de Referência da Prova do Sistema de Avaliação da Educação Básica do Estado do Rio de Janeiro, SAERJ, com a Matriz de Referência da Prova Brasil a fim de verificar se as habilidades de leitura cobradas pelas duas provas são as mesmas; e relacionar essas Matrizes com as expectativas de leitura da Proposta Curricular do Município de Resende-RJ para os gêneros tira e conto de enigma.

2.1 Matrizes de Referência de Língua Portuguesa das avaliações externas

Os PCN (BRASIL, 1998) defendem o ensino do texto dentro da perspectiva enunciativa, por isso orientam que as atividades devem desenvolver habilidades e estratégias de leitura que acionem os conhecimentos prévios dos alunos, auxiliem-nos a fazer inferências e a construir sentidos para o texto.

A partir de então, a proposta de ensino de Língua Portuguesa passou a conceber a leitura como uma atividade que coloca o leitor em uma condição ativa, uma vez que, para compreender e interpretar um texto, é necessário estabelecer estratégias de seleção, antecipar informações, inferir o que está entrelinhas. Observamos, indubitavelmente, que são mecanismos fundamentais para proficiência leitora do aluno. Conforme explica Kleiman (2011, p.13), “A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida.”

As Matrizes de Referência de Língua Portuguesa para 9º Ano das avaliações externas de abrangência nacional – Prova Brasil – e de abrangência no estado do Rio de Janeiro – SAERJ – relacionam as habilidades de leitura esperadas para alunos desse ano. A partir do consenso de que há uma enorme diversidade e também especificidades das escolas brasileiras, em 1997 foram elaboradas as Matrizes de Referência

apresentadas pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB. As Matrizes de Avaliação do SAEB vêm sendo utilizadas, desde então, como base fundamental para as avaliações realizadas pelos estados e municípios que possuem seus próprios programas de avaliação em larga escala. As Matrizes de Referência para a Avaliação do SAERJ também foram elaboradas tendo por base as habilidades presentes nas Matrizes de Referência do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB. (RIO DE JANEIRO, 2010, p.17).

Assim como a Prova Brasil, o SAERJ também utiliza as Matrizes de Referência do Sistema Nacional da Educação Básica – SAEB. Para que haja melhor compreensão dos termos “Matriz de Referência”, “habilidade” e “competência” utilizados na Prova Brasil e na Prova do SAERJ, é necessário defini-los. De acordo com o documento da Prova Brasil (BRASIL, 2008), as Matrizes funcionam como referência para elaborar os itens que compõem a Prova Brasil, uma vez que a

Realização de uma avaliação de sistema com amplitude nacional, para ser efetiva, exige a construção de uma matriz de referência que dê transparência e legitimidade ao processo de avaliação, informando aos interessados o que será avaliado. De acordo como os pressupostos teóricos que norteiam os instrumentos da avaliação, a Matriz de Referência é o referencial curricular do que será avaliado em cada disciplina e série, informando as competências e habilidades esperadas dos alunos. (BRASIL, 2008, p. 17)

Cabe mencionar que as matrizes, embora funcionem como referencial para elaborar os itens da avaliação, não englobam todo o currículo escolar. Segundo o documento oficial que orienta sobre a Prova Brasil (BRASIL, 2008), entendemos que para elaborar os itens que constituem a avaliação, foi necessário articular os conteúdos da aprendizagem e as competências que fazem parte do processo de construção do conhecimento. Então o referido documento conceitua o termo competência, explicando que

Assim, as competências cognitivas podem ser entendidas como as diferentes modalidades estruturais da inteligência que compreendem determinadas operações que o sujeito utiliza para estabelecer relações com e entre os objetos físicos, conceitos, situações, fenômenos e pessoas (BRASIL, 2008, p.18).

No que tange ao conceito de habilidades, o documento (BRASIL, 2008) coloca que 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”. (BRASIL, 2008, p.18)

O que motivou esta pesquisa é a necessidade de comparar os conteúdos descritos nas Matrizes citadas, ou seja, identificar se os itens apresentados na

Matriz do SAERJ convergem ou divergem do que é exigido na avaliação da Prova Brasil. Ressaltamos que, enquanto professora de língua materna, é pertinente conhecer os conteúdos cobrados em ambas as avaliações externas. Dessa forma, o docente tem uma diretriz para elaborar atividades que contemplem os itens elencados nas Matrizes de Referência, proporcionando assim uma formação adequada quanto ao que é exigido nas avaliações externas. Portanto, o professor deve buscar ampliar o conhecimento em relação ao fenômeno da leitura no processo de ensino e aprendizagem a fim de consolidar a prática na sala de aula que direcione a formação do leitor proficiente.

Entendemos, portanto, a relevância de se comparar as Matrizes de Referência de Língua Portuguesa do SAERJ e da Prova Brasil já que, após a conclusão, será possível identificar se os itens propostos são consonantes quanto às habilidades de leitura. Essa será uma contribuição para esta pesquisa e para outros professores de Língua Portuguesa do estado do Rio de Janeiro que se interessem em desenvolver atividades de leitura que atendam às exigências das duas Matrizes.

2.2 Definição dos instrumentos avaliativos: PROVA BRASIL e SAERJ

Para começar a discorrer sobre a Prova Brasil e o Sistema de Avaliação da Educação Básica do Estado do Rio de Janeiro, SAERJ, avaliações presentes no contexto educacional fluminense, é oportuno compreender o propósito da criação desses instrumentos avaliativos. O primeiro aplicado em âmbito nacional, e o segundo aplicado em âmbito estadual.

Em 2005, paralelamente à avaliação do Saeb, aplicou-se a primeira Prova Brasil, avaliação de alcance nacional, para verificar a situação de cada escola, inclusive em relação às outras de seu município, pois permite a divulgação dos resultados por municípios e por escolas. Essa Prova é realizada de 2 em 2 anos, com o propósito de avaliar as habilidades em Língua Portuguesa com foco na leitura. Compreendemos que esse instrumento avaliativo serve para mensurar as competências básicas e essenciais dos alunos nos anos finais do Ensino Fundamental público (1º e 2º segmentos), que correspondem ao 5º e 9º anos, das redes estaduais, municipais e federais. A prova é obrigatória para escolas públicas com mais de 20 alunos matriculados.

A intenção do MEC com a avaliação é executar medidas, através das políticas públicas, que viabilizassem melhorar a qualidade do ensino. Assim, o documento oficial dessa Prova afirma que a Prova Brasil

Constitui o instrumento que o Governo Federal está utilizando para verificar o cumprimento da primeira diretriz do PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação, criado pelo Decreto 6.094 de 24 de abril de 2007, que decidiu “estabelecer como foco a aprendizagem, apontando resultados concretos a atingir”. (BRASIL, 2008, p. 16)

A nota da Prova Brasil é um dos componentes para o cálculo do Ideb. Segundo o Inep, “O Ideb será calculado e divulgado periodicamente pelo Inep, a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios”. (www.inep.gov.br)

No ano de 2007, o Governo Federal criou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), cuja finalidade era aperfeiçoar a educação oferecida nas escolas. Pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, o Ideb, um instrumento que mensura a qualidade da educação básica em todos os estados, municípios e escolas no Brasil, é possível reconhecer as instituições com menor desempenho escolar. A intenção é, a partir dos dados coletados pelo Ideb, diagnosticar onde se concentram as maiores fragilidades e assim subsidiar as escolas com maior atenção gestora e financeira. Observamos que o Ideb funciona como base para o PDE, cujo objetivo é prestar contas de modo claro à sociedade da real situação das escolas.

O SAERJ, Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro, foi criado em 2008 pela Secretaria do Estado do Rio de Janeiro. A referida avaliação tem com o propósito de analisar o desempenho dos alunos matriculados nas escolas públicas do Rio de Janeiro. Pelo resultado do desempenho dos discentes, é possível verificar o padrão de qualidade da educação e assim oferecer subsídios que viabilizem a melhora da qualidade do ensino.

Esse instrumento avaliativo é aplicado anualmente e permite comparar os resultados entre suas edições, o que viabiliza traçar um parâmetro sobre a evolução do desempenho escolar ao longo do tempo conforme mostra a Revista do Sistema de Avaliação - SAERJ (2010). As Matrizes de Referência do SAERJ alinham a avaliação de Língua Portuguesa a partir de uma concepção de linguagem como “uma forma de interação entre os falantes. É por meio de textos verbais e não

verbais, orais e escritos que essa interação se estabelece [...]” conforme salienta a Revista do Sistema de Avaliação - SAERJ (RIO DE JANEIRO, 2010, p. 20). Por esse motivo, o ponto central da avaliação de Língua Portuguesa converge para a leitura, uma vez que ratifica a interação entre leitor e texto. No ano em que foi implementado, em 2008, o SAERJ contemplava apenas os alunos dos anos finais da Educação Básica. Foi assim até o ano de 2009. A partir de 2010, ampliou a quantidade de séries avaliadas. Agora não só mais os anos finais fazem a prova. Fazem prova os alunos do 4º ano e 5ºano (Ensino Fundamental I) e todas as séries do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio.

2.3 Comparação das Matrizes de Referência do SAERJ e da Prova Brasil

Tanto a Prova Brasil quando a do SAERJ estabeleceram Matrizes de Referência para suas avaliações, com as habilidades esperadas para os alunos dos anos que fazem as provas. Observamos que as avaliações do SAERJ e da Prova Brasil convergem o foco para a leitura por acreditarem que é uma competência essencial ao uso efetivo da língua. O documento oficial que orienta sobre a Prova Brasil reforça que “a leitura é fundamental para o desenvolvimento de outras áreas do conhecimento e para o conseqüente exercício da cidadania”. (BRASIL, 2008, p. 21).

Para esta pesquisa, em função dos alunos sujeitos da pesquisa, interessa comparar as Matrizes de Referência para 9º ano do Ensino Fundamental das duas Provas. A Matriz da Prova Brasil para o 9º ano apresenta 21 habilidades de leitura e as descreve no que chama de “Descritor de habilidade”, abreviado com a letra “D”. A Matriz do SAERJ para o 9º ano apresenta 22 habilidades de leitura e as relaciona com a letra “H”, de “habilidade”.

O quadro a seguir representa a Matriz de Referência da Prova Brasil para o 9º ano.

Quadro 1: Matriz de Referência de Língua Portuguesa da Prova Brasil e do SAEB para o 9º ano

Tópico 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

D14 - 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 (propagandas, quadradinhos, fotos, etc.)
D12 - Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros
Tópico III. Relação entre textos
D5 - 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 em que será recebido
D21 - Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema
Tópico IV. Coerência e coesão no processamento do texto
D2 - Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto (elementos de coesão textual)
D10 - Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa
D11 - Estabelecer relação de causa e consequência entre partes e elementos do texto
D15 - Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.
D7 - Identificar a tese de um texto
D8 - Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la
D9 - Diferenciar as partes principais das secundárias de um texto
Tópico V. Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido
D16 - Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados
D17 - Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações
D18 - Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão
D19 - Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos
Tópico VI. Variação linguística
D13 - Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto

Fonte: Brasil (2008)

O quadro 2 a seguir representa a Matriz de Referência do SAERJ para o 9º ano.

Quadro 2: Matriz de Referência de Língua Portuguesa do SAERJ para o 9º ano

Tópico I. Procedimentos de Leitura
H1 - Localizar informações explícitas em um texto
H2 - Inferir o sentido de uma palavra ou expressão
H3 - Inferir uma informação implícita em um texto
H4 - Identificar o tema de um texto
H5 - Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato
Tópico II. Implicações do suporte, do gênero e/ou Enunciador na compreensão do texto
H7 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

H8 - Identificar o gênero de diversos textos.
Tópico III. Relação entre textos
H10 - 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 em que será recebido.
H11 - Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema
Tópico IV. Coerência e coesão no processamento do texto
H12 - Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto (elementos de coesão textual)
H13 - Identificar a tese de um texto.
H14 - Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-las.
H16 – Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.
H17 - Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem os textos narrativos.
H18 - Estabelecer relação causa/consequência entre as partes e elementos do texto
H19 – Estabelecer relações logico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.
Tópico V. Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido
H21 - Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados
H22 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
H23 - Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão
H24 - Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos
H25 – Reconhecer efeitos provocados pelo emprego de recursos estilísticos.
Tópico VI. Variação linguística
H26 - Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto

Fonte: Rio de Janeiro (2012)

A seguir, o quadro 3 mostra as habilidades de leitura contempladas no tópico I “Procedimentos de Leitura” da Matriz de Referência de Língua Portuguesa do SAERJ e os descritores de habilidades de leitura da Matriz da Prova Brasil. Observa-se que são correspondentes. Notamos que na Matriz da Prova Brasil, como se pode observar no quadro 1, as habilidades são apresentadas numa ordem não sequencial. A Matriz do SAERJ também está dividida nos mesmos tópicos que a Matriz da Prova Brasil.

Quadro 3: Referente ao Tópico I: Procedimentos de Leitura

SAERJ	PROVA BRASIL
H01- Localizar informações explícitas em um texto.	D1 - Localizar informações explícitas em um texto.
H02 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão	D3 - – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão
H03 – Inferir uma informação em um texto	D4 - Inferir uma informação em um texto
H04 – Identificar o tema de um texto	D6 - Identificar o tema de um texto
H05 – Distinguir um fato de uma opinião relativa a esse fato	D14 - Distinguir um fato de uma opinião relativa a esse fato

Fonte: Brasil (2008) e Rio de Janeiro (2012)

Ao observar as duas Matrizes de Referência no que corresponde ao primeiro tópico, constatamos que ambas são idênticas e preveem que os alunos deverão ser capazes de localizar informações explícitas e inferir as implícitas no texto. Apontamos que essa última requer do leitor maior habilidade para compreender o que “não está textualmente registrado, e sim subentendido ou pressuposto”, como afirma Brasil (2008, p.24)

Em consonância ao que foi mencionado no capítulo 1 a respeito da abordagem sociocognitiva de leitura, ressalta-se que a linguagem usada em um texto nunca é apenas literal. Esperamos do leitor a capacidade de decodificar o texto e de identificar outros sentidos implícitos no texto. Acrescentamos ainda que é necessário que ele seja capaz de construir sentidos para o texto, alguns talvez nem previstos pelo próprio autor. Também a Prova Brasil espera que o aluno deva “ler as entrelinhas, o que exige do leitor um conhecimento de mundo. A tarefa do leitor competente é, portanto, apreender o sentido global do texto” (BRASIL, 2008, p. 24). Sendo as habilidades exigidas pelo SAERJ idênticas nesse tópico, conclui-se que ambas as provas esperam que os alunos tenham habilidades de leitura bem além da decodificação.

O quadro, a seguir apresenta habilidades importantes na formação do leitor, relacionadas no tópico II das Matrizes.

Quadro 4: Referente ao Tópico II: Implicações do suporte, do gênero e/ou enunciador na compreensão do texto

SAERJ	PROVA BRASIL
H07 — Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.	D12 - Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros
H08 - Identificar o gênero de diversos textos	D5 - Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propaganda, quadrinho, foto etc.)

Fonte: Brasil (2008) e Rio de Janeiro (2012)

A primeira habilidade desse tópico, para a Prova Brasil, relaciona-se com a interpretação de texto a partir de material gráfico, ou seja, da associação da linguagem verbal e não-verbal. O descritor D5 - *Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propaganda, quadrinho, foto etc.)* mostra que inegavelmente essa habilidade de leitura da Matriz da Prova Brasil reconhece a importância de se trabalhar com os elementos gráficos (não verbais), tão utilizados atualmente no meio social. Entende-se, assim, que

para demonstrar essa habilidade, não basta apenas decodificar sinais e símbolos, mas ter a capacidade de perceber a interação entre imagem e o texto escrito. A integração de imagens e palavras contribui para a formação de novos sentidos do texto. (BRASIL, 2008, p.34)

Embora essa habilidade seja muito importante, Lopes-Rossi (2012) observa que há uma imprecisão teórica na redação, pois “propaganda, quadrinho, foto, etc”. estão dados como exemplos de “material gráfico diverso”. Segundo a autora, dos três, apenas “foto” pode ser considerada material gráfico. Propaganda é um gênero discursivo, quadrinho é uma linguagem. Outros exemplos de material gráfico poderiam ser: ilustração, cores, diagramação, elementos da linguagem dos quadrinhos (balões, expressões faciais dos personagens).

A habilidade 07, do SAERJ, e o descritor D12, da Prova Brasil, desse quadro 4 é a de reconhecer a finalidade de um texto nos diferentes gêneros discursivos. Esse é um aspecto sociocomunicativo do gênero importante para o conhecimento do leitor, mas não o único. Na sequência didática do Projeto Observatório/Unitau usada nesta pesquisa, o primeiro procedimento de leitura explora esse aspecto do gênero discursivo e outros importantes como: condições de produção e de circulação do gênero, temática, estilo. Observamos que as duas provas se baseiam no conceito de gênero discursivo, mas não o exploram em todos os seus aspectos.

Ao comparar as duas provas no que se refere às Implicações do suporte, do gênero e/ou enunciador na compreensão do texto, observamos que a Matriz do SAERJ apresenta as mesmas habilidades do que a Prova Brasil. Fica bem marcada nessas habilidades a opção dessa prova por um ensino orientado por gêneros discursivos. Isso é bom, considerando toda a fundamentação teórica apresentada no capítulo 1.

A Matriz do SAERJ organiza as habilidades a serem avaliadas em função do gênero discursivo e seleciona gêneros específicos para cada ano que realiza a

prova, a fim de compor a avaliação. Ao contrário, a Matriz da Prova Brasil não seleciona gêneros discursivos específicos.

Para o 9º ano e Ensino Médio, foram selecionados gêneros específicos para compor as questões da prova do SAERJ, como mostra o quadro a seguir.

Quadro 5: Quadro com os gêneros cobrados no SAERJ para avaliação do 9º Ano

GÊNERO TEXTUAL			
ANO/SÉRIE	1º bimestre	2º bimestre	3º bimestre
9EF	Carta e <i>Curriculum Vitae</i>	Crônica e Conto	Romance
1EM	Literatura de Informação, Texto Jesuítico, Relato de viagem e Crônica	Poesia no Barroco, Tirinha e Charge	Poesia no Arcadismo e Artigo Enciclopédico
2EM	Poesia e Romance no Romantismo	Conto e Romance no Realismo/Naturalismo e Artigo de divulgação científica	Poesia no Parnasianismo/Simbolismo e Canção
3EM	Poesia e Romance no Modernismo, Manifesto e Panfleto	Poesia e Crônica no Pós-Modernismo, Artigo de opinião, Editorial e Ensaio	Conto e Romance das Literaturas Indígena e Africana e Redação Dissertativa/Argumentativa

Fonte: Rio de Janeiro (2012)

Depreendemos, assim, que a Matriz do SAERJ, ao selecionar os gêneros textuais para cada ano, orienta melhor o trabalho do professor uma vez que saberá o gênero adequado para explorar com cada ano. Podemos questionar a escolha dos gêneros e a própria nomenclatura. O gênero panfleto para o 3º ano do Ensino Médio seria interessante? O que é exatamente “Literatura de informação”? Os gêneros relacionados não estão demasiadamente vinculados a escolas literárias? Cremos que foge ao nosso objetivo avaliar essas escolhas; cabe a nós constatar que o conceito de gênero discursivo é norteador da Matriz.

O quadro a seguir apresenta habilidades referentes a uma postura um pouco mais crítica e reflexiva, em que se espera do aluno a comparação de diferentes ideias em um mesmo texto ou em textos diferentes, sobre um mesmo tema.

Quadro 6: Referente ao Tópico III: Relação entre textos

SAERJ	PROVA BRASIL
H10 – 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 em que será recebido	D20 - 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 em que será recebido
H11 – Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema	D21 - Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema

Fonte: Brasil (2008) e Rio de Janeiro (2012)

No momento em que se observa o quadro das duas matrizes, percebemos que esses tópicos convergem quanto ao que se espera do aluno avaliado para mensurar se adquiriu a habilidade requerida nesse tópico. Sem dúvida alguma, espera-se uma postura crítica e reflexiva “em relação às diferentes ideias” discutidas nos diferentes textos, porém “que tratam do mesmo tema”. O documento oficial afirma que

As atividades que envolvem a relação entre os textos são essenciais para que o aluno construa a habilidade de analisar o modo de tratamento do tema dado pelo autor e as condições de produção, recepção e circulação dos textos. Essas atividades podem envolver a comparação de textos de diversos gêneros, como os produzidos pelos alunos, os textos extraídos da Internet, de jornais, revistas, livros e textos publicitários, entre outros. É importante evidenciar que, nos itens relacionados a esse tema, ocorre muitas vezes um diálogo entre os textos, quando, por exemplo, um autor satiriza outro. (BRASIL, 2008, p. 39)

O quadro a seguir apresenta como os descritores que compõem o Tópico IV exigem que o leitor compreenda o texto não como um simples agrupamento de frases justapostas, mas como um conjunto em que há laços, interligações, relações entre as suas partes. (BRASIL, 2008, p.42)

Quadro 7: referente ao Tópico IV: Coerência e Coesão no Processamento do texto

SAERJ	PROVA BRASIL
H12 – Estabelecer relação entre as partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto	D2 - Estabelecer relação entre as partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto
H13 – Identificar a tese de um texto	D10 - Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem os textos narrativos
H14 – Estabelecer a relação entre a tese os argumentos oferecidos para sustentá-la	D11 - Estabelecer relação de causa/consequência entre as partes e elementos do texto Estabelecer a relação entre a tese os argumentos oferecidos para sustentá-la
H16 – Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto	D15 - D15 - Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.

H17 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem os textos narrativos	D7 -- Identificar a tese de um texto
H18 – Estabelecer relação de causa/consequência entre as partes e elementos do texto	D8 – Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la
H19 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.	D9 - Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto

Fonte: Brasil (2008) e Rio de Janeiro (2012)

No tópico IV, esperamos que o aluno tenha habilidade para identificar a estrutura do texto quanto aos mecanismos de coesão e coerência. Observamos que é o que tem a maior quantidade de habilidades e é baseado em pressupostos da Linguística Textual, muito difundida nos anos 80 e 90 do século XX.

O quadro a seguir apresenta o uso de recursos expressivos que viabilizam uma leitura que ultrapassa a superfície do texto e ampara o leitor na construção de novos significados.

Quadro 8: referente ao Tópico V: Relações entre recursos expressivos e efeito de sentido

SAERJ	PROVA BRASIL
H21 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados	D16 - Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados
H22 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações	D17 – Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações
H23 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão	D18 - Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão
H24 - Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos	D19 - Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos
H25 – Reconhecer efeitos provocados pelo emprego de recursos estilísticos	<i>(não há habilidade correspondente)</i>

Fonte: Brasil (2008) e Rio de Janeiro (2012)

Ao comparar esses tópicos, percebemos que estão em grau de igualdade, ou seja, são parecidos quanto às habilidades exigidas para montar as avaliações. Destacamos que a Matriz do SAERJ apresenta uma habilidade a mais que a Prova Brasil. Em outras palavras, a H25 aponta que o aluno deve reconhecer efeitos provocados pelo emprego de recursos estilísticos. Com o intuito de salientar ao que concerne às questões linguísticas, os termos que são utilizados em um texto expressam sentidos de acordo com o emprego de determinados recursos tanto gramaticais quanto lexicais. Por isso, vemos que a seleção das palavras vai ao encontro da intenção do interlocutor no momento de criar alguns efeitos de sentido.

Cabe ao leitor, por exemplo, entender como a ironia e o humor, entre outros recursos, imprimem o significado nas situações de comunicação em que se inserem.

O quadro a seguir apresenta o último tópico das duas Matrizes e a habilidade relacionada a ele.

Quadro 9: Referente ao tópico 6: Variação linguística

SAERJ	PROVA BRASIL
H26 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto	D13 - Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto

Fonte: Brasil (2008) e Rio de Janeiro (2012)

Observamos que esse tópico se apresenta de forma bem geral em ambas as matrizes, ou seja, as marcas linguísticas se traduzem pelas características tais como regionais ou sociais do locutor e por vezes do interlocutor na “produção e na circulação do discurso”, conforme mostra Brasil (2008, p. 101). O aluno deve apresentar a habilidade de reconhecer as variações linguísticas que são resultados de diferentes itens que estão relacionados com grupo social “ao que o falante pertence” de acordo com Brasil (2008, p. 102). Segundo Brasil (2008, p. 102) da mesma forma, levar em consideração o lugar e a época bem como identificar “quem fala no texto e a quem se destina” mediante o que foi empregado na comunicação seja oral ou escrita.

Constatamos, portanto, que entre as Matrizes das avaliações consideradas há muitas semelhanças e poucos pontos que apresentam diferenças. Dessa maneira, notamos que ambas são divididas em seis tópicos iguais. Divergem quanto à nomenclatura, ou seja, enquanto a Prova Brasil se refere a descritores o SAERJ se refere às habilidades, mas o conceito é o mesmo. A Matriz do SAERJ apresenta uma habilidade a mais. Essa última apresenta um espaço para detalhar, ou seja, orientar sobre a elaboração/seleção dos itens que vão compor a avaliação. Por exemplo, na H19 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc. - nesse espaço vem detalhando os conteúdos que serão cobrados nessa habilidade como: advérbios e locuções adverbiais, conjunções coordenadas e conjunções subordinadas.

Apontamos ainda que as duas avaliações utilizam o termo gênero textual para fazer referência aos diversos textos que devem ser trabalhados na escola. Ao que parece estão usando o termo “gênero textual” no sentido de “gênero discursivo”, embora não enfoquem o reconhecimento pelo leitor de todas as características sociocomunicativas do gênero alvo da leitura.

Podemos notar que as avaliações são estruturadas com o foco na leitura inferencial, de forma que os alunos devem ter a competência de entender um texto a partir da construção de sentidos. Ressaltamos a importância de o professor ampliar seu conhecimento sobre a leitura no processo de ensino e aprendizagem a fim de consolidar a prática na sala de aula e, dessa forma, direcionar adequadamente a formação do leitor proficiente. Conhecendo melhor o que é exigido pelas Matrizes, pode atender as exigências das provas e contribuir para a formação de um leitor mais proficiente.

A sequência didática de leitura do Projeto Observatório/Unitau utilizada nesta pesquisa contempla todas as habilidades de leitura previstas nas duas Matrizes analisadas e, ainda, vai além explorando especificidades de cada gênero discursivo lido e habilidades de posicionamento crítico do leitor. É o que será detalhado no capítulo a seguir.

CAPÍTULO 3

O GÊNERO TIRA COMO INSTRUMENTO DIDÁTICO PARA DESENVOLVER HABILIDADES DE LEITURA

Este capítulo apresenta o contexto da pesquisa em que foi desenvolvida a pesquisa-ação com enfoque em leitura em sala de aula. Após esse contexto, apresentamos uma parte dos resultados da pesquisa referentes ao segundo objetivo específico: desenvolver atividades de leitura do gênero discursivo tira com alunos do 6º ano, ao longo do ano letivo de 2015, a partir de sequências didáticas e atividades desenvolvidas pelo Projeto Observatório/Unitau. As atividades são descritas e comentadas a partir dos dados coletados com base nas anotações da professora e pesquisadora e, ainda, por meio da observação dos alunos durante o desenvolvimento das atividades de leitura propostas. A análise dos resultados foi feita de modo qualitativo e interpretativo.

3.1 Contexto da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada em uma Escola Municipal, localizada na cidade de Resende, interior do estado do Rio de Janeiro. Os participantes da pesquisa foram 93 alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, do período da tarde. Três turmas participaram da pesquisa e cada uma tinha em média 30 alunos entre 11 e 12 anos de idade.

A escola tem uma estrutura física boa. As salas de aula se alocam em 4 galpões, com dez salas para cada um. Não possuem uma boa ventilação e por isso foram instalados ares-condicionados, mas como estão sem manutenção funcionam precariamente. A biblioteca possui um acervo razoável. O refeitório é pequeno para a demanda de alunos. Há uma quadra coberta para a realização de atividades físicas e demais eventos. Existe uma sala de informática, mas com algumas fragilidades como, por exemplo, problemas na parte elétrica, que às vezes inviabilizam a aula. A cantina é improvisada em um espaço no final da escola, próximo à quadra.

A escola fica em um bairro residencial afastado do centro da cidade. No entanto, esse possui um comércio independente que atende aos moradores sem que eles precisem se deslocar para o centro.

A escola foi inaugurada em fevereiro de 1984 e atualmente atende 2.086 alunos. Conta com 46 professores, 146 funcionários, 18 coordenadores e 3 diretores. Funciona nos três períodos. Atende desde o 3º ano do Fundamental I até o 9º ano do Fundamental II, nos períodos da manhã e tarde. No noturno, funciona a Educação de Jovens e Adultos, a EJA.

Os professores possuem nível de formação superior, alguns só com graduação, outros com pós-graduação. Os funcionários possuem nível de formação médio e superior. Há vários participantes na comunidade escolar; cada um representa um papel distinto: na reunião de pais, no conselho da escola e na Associação de Pais e Mestres (APM).

O papel do diretor e do vice-diretor é administrativo e pedagógico, pois coordenam os trabalhos da Secretaria, tratam de questões legais e acompanham o trabalho dos professores, assim como fazem o contato com a comunidade. A direção e a coordenação assumem papel de orientação, procurando oferecer ao aluno um apoio pedagógico, psicológico, assim como orientar a família no sentido de ajudar o mesmo à superação de suas dificuldades.

As reuniões pedagógicas ocorrem com intervalos muitos espaçados, o que prejudica a discussão de assuntos pertinentes ao desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, tais como avaliação, currículo, desempenho, etc. Essa falta de comunicação entre os professores e orientadores pedagógicos dificulta a troca de experiências profissionais e gera uma lacuna irreparável na nossa formação continuada.

O retrato da experiência leitora dos alunos, na sua maioria, é o mesmo: não tiveram o incentivo nem construíram o hábito pela leitura em suas vivências antes de chegarem ao ensino formal. Esses discentes apresentam dificuldade quanto ao conhecimento da linguagem e nem sempre se comprometem com o estudo. A condição socioeconômica praticamente é a mesma de todos os alunos. Um fator que pode ter dificultado ainda mais o seu acesso a formação de um leitor.

A característica marcante da turma do 6º ano é que os alunos, entre 11 e 12 anos de idade, ainda são muito imaturos e por isso são mais dispersos durante as aulas, pois nessa nova fase da escolarização, precisam lidar com uma dinâmica

diferente do Fundamental I, em que há apenas uma professora para lecionar todas as disciplinas integradas, português, matemática, história, geografia e ciências. No 6º ano, os discentes têm de administrar um número maior de conteúdo programático. Agora cada um com um professor. A maioria logo apresenta seu histórico de dificuldade em português: “ler é chato”, “escrever é difícil”, “não entendo essa matéria, professora”. Os alunos já chegam com essa ideia formada sobre a disciplina de português.

A partir dessa realidade descrita, antes do início desta pesquisa, constatei que os alunos apresentam muita dificuldade nas atividades relacionadas à leitura. Percebi que essa dificuldade se acentuava quando a tarefa focava o texto, pois eles apenas o decodificavam, ou seja, observavam de modo linear as informações visuais e linguísticas do que estava escrito com a intenção de entendê-lo somente por meio dos dados explícitos. Com isso, os alunos não faziam uma leitura nas entrelinhas, ou seja, não faziam inferências, não relacionavam os conhecimentos prévios com o que liam. Sendo assim, tinham dificuldade em fazer relações entre as partes e todo, enfim construir sentidos. Consequentemente, não entendiam a proposta da tarefa. Percebi que os alunos não adquiriram, ao longo da trajetória escolar, as habilidades de leitura de um leitor proficiente para o 6º ano. Necessário uma intervenção pedagógica, com uma proposta fundamentada em uma teoria sobre leitura, que amenizasse essa dificuldade dos alunos.

Esta pesquisa foi realizada durante as aulas de Língua Portuguesa nas turmas de 6º Ano. O principal objetivo foi desenvolver atividades de leitura dos gêneros discursivos tira e conto de enigma, ao longo do ano letivo de 2015, a partir de sequências didáticas e atividades desenvolvidas pelo Projeto Observatório/Unitau. A pesquisa teve início em abril, com o gênero tira, e foi concluída em outubro de 2015, com o gênero conto de enigma. As atividades de leitura foram realizadas em dois tempos de aulas por semana, com duração de 90 minutos em cada turma. O material necessário usado para começar a pesquisa com o gênero tira foram textos xerocados. Já para os contos de enigma foram usados livros, textos xerocados e a sala de vídeo para a reprodução de um filme.

A pesquisadora colheu os dados por meio das reações dos alunos durante o desenvolvimento das atividades de leitura. Além disso, as anotações da professora, a respeito dos comentários dos alunos referente às atividades de leitura, foram registradas por meio de questionário de avaliação das atividades propostas no

decorrer do estudo. Sendo assim, esta pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa-ação.

No ensino, Moita Lopes (1996, p. 89) afirma que nesse tipo de pesquisa o docente passa a “assumir o papel de pesquisador envolvido com a investigação crítica de sua própria prática”. Esse tipo de pesquisa gera conhecimento sobre a sala de aula e envolve o professor na reflexão crítica sobre o seu trabalho, além de interferir na realidade da sala de aula, modificando o conhecimento dos alunos sobre o tema alvo da pesquisa.

O presente trabalho é de base qualitativa. Moita Lopes (1996, p. 90) define uma metodologia de base qualitativa quando o objetivo é investigar a interação entre aluno e professor como “geradora de aprendizagem”. Franco (2005, p. 485) afirma que quando “alguém opta por trabalhar com pesquisa-ação, por certo tem a convicção de que a pesquisa e ação podem e devem caminhar juntas quando se pretende a transformação da prática”. Nessa perspectiva é que esta pesquisa foi desenvolvida e seus resultados serão apresentados e comentados a seguir.

3.2 O gênero tira: um importante recurso pedagógico

Mendonça (2003) ressalta que o início das Histórias em Quadrinhos (HQ) pode ter sido nas pinturas rupestres, uma vez que essa arte usava imagens como comunicação, um recurso que dura milênios. Vergueiro (2014, p. 8) ratifica a autora quando afirma que as HQ “utilizam fartamente um elemento de comunicação que esteve presente na história da humanidade desde os primórdios: a imagem gráfica.” De acordo com a Mendonça (2003), somente na metade do século XIX, na Europa, com as histórias de Bush e de Topffer, é que se tem notícia das primeiras HQ. No final do século XIX, o Menino Amarelo foi o primeiro herói das HQ. A história era desenhada por Richard Outcault e sua publicação era semanalmente publicada no jornal New York World. Segundo Mendonça (2003, p. 195), “No século XX, consolidaram-se os jornais, o veículo ideal para a expansão do alcance das HQ e da sua diversificação”.

Mendonça (2003) aponta que as HQ são textos fáceis de serem identificados devido aos quadros, balões, desenhos. A autora acrescenta que a HQ assume um caráter narrativo devido à sequência na maioria dos textos. Uma característica marcante desse gênero é a reprodução do registro informal da língua nos balões

como, por exemplo, reduções vocabulares. O subtipo “tira em quadrinhos” ou “tirinhas”, hoje tratado como um gênero discursivo, utiliza como meio de circulação os gibis, os jornais, as revistas.

A autora observa que a divisão textual nos jornais visa atender ao público-alvo. Com isso

Nos jornais, o caderno destinado ao lazer é, via de regra, o local de publicação das tirinhas, fato justificável pelo caráter humorístico que tem assumido esse gênero. [...] Enquanto a localização parece ser aleatória nas revistas, a seleção das temáticas e personagens é influenciada pelos leitores prováveis. Tiras veiculadas nas publicações que atendem a segmentos diferentes como crianças (*Recreio, Picolé, etc.*), (*Capricho, Atrevida, Toda Teen, etc.*) e mulheres (*Marie Claire, Claudia, etc.*), por exemplo, têm personagens e temáticas relacionadas ao interesse de cada público-leitor: no primeiro caso, crianças e animais como personagens; no segundo caso, personagens adolescentes, como Carol, de Bruno Drummond, adolescentes com atitudes típicas dessa fase; o último, personagens adultas, como Radical Chic, de Miguel Paiva, mulher urbana, vivendo os conflitos da modernidade. (MENDONÇA, 2003. p. 201)

Mendonça (2003) observa que “as tiras são um subtipo de HQ; mais curtas (até 4 quadrinhos)³ e, portanto, de caráter sintético, podem ser sequenciais [...] ou fechadas.” A autora faz uma divisão em dois subtipos das tiras fechadas:

Tiras-piada – em que o humor é obtido por meio de estratégia discursivas utilizadas nas piadas de um modo geral, como a possibilidade de dupla interpretação, sendo selecionada pelo autor a menos provável;

Tiras-episódio – nas quais o humor é baseado especificamente no desenvolvimento da temática numa determinada situação, de modo a realçar as características das personagens. (MENDONÇA, 2003, p.198)

Ramos (2010) notou que há diferentes gêneros que utilizam a linguagem dos quadrinhos, como: cartum, charge, tira cômica, tira cômica seriada, tira seriada e história em quadrinhos (HQ).

Dentre esses gêneros, destacamos que a charge, além do viés humorístico, tem sempre a intenção de fazer uma crítica social, pautada em algum fato ou situação atual. Entendemos então que não é um humor apenas para entreter, como é o caso das tiras ou histórias em quadrinhos. Ramos (2010, p.21) salienta que o tema política rende muito assunto na produção das charges. Por essa característica, a compreensão da charge depende do conhecimento do contexto sócio-histórico em que foi produzida. Os personagens retratados nas charges são pessoas da sociedade que estiveram em evidência em algum fato. As tiras, ao contrário,

³ Embora a autora afirme que tiras têm até 4 quadrinhos, encontram-se muitas tiras de 5 quadrinhos.

apresentam personagens criados especificamente para elas, com características físicas e psicológicas bem definidas.

Neste exemplo a seguir, retirado de Ramos (2010), percebemos a presença do humor no texto com o objetivo de fazer uma crítica à política econômica da época em que o Presidente Lula estava no poder. Quem não se lembra dos fatos desse período da história do Brasil, pode não entender a charge.

Quadro 10



Figura 1.2 – Charge de Cláudio ironiza Lula e Fernando Henrique.

Ramos (2010)

Outro aspecto da linguagem dos quadrinhos característico das tiras são os elementos não verbais. Comentaremos a seguir os mais importantes para a leitura de tiras em sala de aula.

O tamanho das letras é muito expressivo e deve ser compreendido pelo leitor. Imprime significado ao contexto em que a letra é empregada. Segundo Ramos (2010, p. 56), “A letra na forma tradicional – escrita de maneira linear, sem negrito, geralmente em cor preta – é a mais utilizada nos quadrinhos.” O autor sinaliza que qualquer mudança no traçado da letra indica um significado diferente para chamar a atenção do leitor como também ocorre com o contorno dos balões que citaremos a seguir. Em outros termos, a letra de outra forma sem ser a padrão adquire outro sentido que varia conforme o contexto da história. No exemplo a seguir entendemos, pelo tamanho das letras e tipo dos balões, que o personagem começa chamando a mãe normalmente, depois passa a chamá-la mais alto e vai, a cada

quadrinho, aumentando o tom de voz, até gritar por ela. O tamanho das letras e o formato dos balões indicam a gradação do tom de voz.

Quadro 11



Ramos (2010)

Os balões representam as falas das personagens. Ramos (2010) alerta que, além desse uso, os balões também expõem o pensamento da personagem. Os balões têm grande valor para as tiras, pois eles lhes conferem um caráter original e, sobretudo, as caracterizam como um gênero. Ramos (2010, p. 36) orienta que a linha que contorna o balão define o sentido do quadrinho. Em outras palavras, “O efeito é obtido por meio de variações no contorno, que formam um código próprio na linguagem dos quadrinhos”.

A seguir, as várias formas de balão e os seus nomes. Os exemplos foram reproduzidos de Ramos (2010).

Quadro 12



Figura 2.5 – Balão de fala.

balão-fala – o mais comum e expressivamente o mais neutro; possui contorno com traçado contínuo, reto ou curvilíneo; também é conhecido como balão de fala;



Figura 2.6 – Balão-pensamento.

balão-pensamento – contorno ondulado e apêndice formado por bolhas; possui o formato de uma nuvem; indica pensamento;



Figura 2.7 – Balão-cochicho.

balão-cochicho – linha pontilhada, possui indicação de tom de voz baixo;



Figura 2.8 – Balão-berro.

balão-berro – extremidades para fora, como uma explosão; sugere tom de voz alto;

Ramos (2010)

Quadro 13



Figura 2.9 – Balão-trêmulo.

balão-trêmulo – linhas tortas; sugere medo ou voz tenebrosa;



Figura 2.10 – Balão-de-linhas-quebradas.

balão-de-linhas-quebradas – para indicar fala vinda de aparelhos eletrônicos; Eguti (2001) opta pelo termo *balão-faíscas elétricas*;



Figura 2.11 – Balão-vibrado.

balão-vibrado – indica voz tremida;



Figura 2.12 – Balão-glacial.

balão-glacial – desprezo por alguém ou choro; é "glacial" porque parece gelo derretendo;

Ramos (2010)

Quadro 14



Figura 2.13 – Balão-uníssono.

balão-uníssono – reúne a fala de diferentes personagens;



Figura 2.14 – Balão-zero.

balão-zero ou ausência de balão – é quando não há o contorno do balão; é indicado com ou sem o apêndice;



Figura 2.15 – Balões-intercalados.

balões-intercalados – durante a leitura dos balões de um personagem, pode haver outro balão com a fala de um interlocutor;



Figura 2.16 – Balão-mudo.

balão-mudo – não contém fala; em geral, aparece com um sinal gráfico (como os pontos);

Ramos (2010)

Quadro 15

Eguti (2001) acrescenta outros três tipos de balão:



Figura 2.19 – Balão-sonho.

balão-sonho – mostra em imagens o conteúdo do sonho do personagem;



Figura 2.20 – Balão de apêndice cortado.

balão de apêndice cortado – é usado para indicar a voz de um emissor que não aparece no quadrinho (veremos este caso mais detalhadamente quando observarmos as características do apêndice);



Figura 2.21 – Balões-especiais.

balões-especiais – ocorrem quando assumem a forma de uma figura e conotam o sentido visualmente representado.

Ramos (2010)

Mendonça (2003, p. 204) ressalta a importância desses quesitos na leitura das tiras quando observa que

No ensino fundamental, estudar elementos icônicos como a forma e contorno dos balões (para a fala, o medo, o sonho, o pesadelo, o pensamento, etc.), o tamanho das letras (para sentimentos como raiva, o grito, o amor, a indiferença, etc.), os sinais usados no lugar das letras (para os palavrões, para línguas estrangeiras ou extraterrestres), a disposição do texto (sem parágrafo ou travessão) por exemplo, e a relação disso tudo com a produção de sentido e com as peculiaridades do gênero constitui, sem dúvida, material rico para o entendimento dos múltiplos usos da linguagem nas HQs. (MENDONÇA, 2003, p. 204)

De acordo com Vergueiro (2014, p. 62), “as onomatopeias são signos convencionais que representam ou imitam um som por meio de caracteres alfabéticos.” O autor salienta que há uma variação entre os países no instante em que as diversas culturas usam seus sons segundo seu idioma para se comunicar. O estudioso exemplifica que “a representação do canto de um galo, por exemplo, será feita pelo francês como Ki-Ki-Ki-Ki!, enquanto o brasileiro representará o mesmo som por co-co-có-ri-có!” As onomatopeias são muito usadas nas histórias em quadrinhos devido ao fato de que a reprodução gráfica assumiu um espaço importante na linguagem, como bem observou Vergueiro (2014). O autor salienta que as onomatopeias variam de autor para autor porque estão relacionadas ao seu gosto pessoal. Veja alguns exemplos segundo Vergueiro (2014, p. 63):

Explosão: Bum!
 Quebra: Crack!
 Choque: Crash!
 Queda na água: Splash!
 Pingos na chuva: Plic! Plic! Plic!
 Sono: ZZZZZZZZZZZZZZZZZZZZ!
 Golpe OU Soco: Pow!
 Campanhia: Rring! Rring!
 Metralhadora: Rá-tá-tá-tá-tá- tá!
 Beijo: Smack!
 Tiro: Bang! Pow!

Vergueiro (2014) acrescenta que as HQ realmente foram estigmatizadas no cenário educacional, pois se acreditava que essa leitura prejudicava o rendimento escolar uma vez que atenuava o raciocínio lógico do aluno e causava dificuldade de compreensão de ideias abstratas. Mendonça (2003, p. 202) aponta uma possível causa para a negligência da escola: “o entretenimento como meta principal e o

humor como “tom” de boa parte das HQ podem ter levado a tal estado de coisas.” A autora acrescenta que a união da linguagem verbal e não verbal facilita a produção de sentido tanto de crianças em fase de aquisição da escrita quanto em adultos com baixo grau de letramento. Em outras palavras, os desenhos são recursos fundamentais em que os leitores podem se apoiar para produzir sentidos na leitura.

Mendonça (2003) salienta a importância desses quesitos acima para desenvolver a fluência do leitor e acredita que eles também conquistam a preferência dos leitores mais facilmente. A autora faz uma observação muito pertinente quando aponta que “Essa relativa facilidade pode ser confundida com baixa qualidade textual, levando à falsa premissa de que “ler quadrinhos é muito fácil”. (MENDONÇA, 2003, p.202) Se a escola assume essa afirmação como legítima, deixa de explorar todo potencial pedagógico que a HQ oferece para sala de aula. Em linhas gerais, as HQ utilizam mecanismos de leitura que requer um alto grau de conhecimento prévio para haja produção de sentido. Mendonça (2003) destaca justamente que, na prática pedagógica que envolva leitura de HQ, o professor deve explorar os diversos aspectos, pois eles vão contribuir na produção de sentido uma vez que são o alicerce das atividades.

Portanto, segundo essa autora, para a prática pedagógica é necessário saber as estratégias discursivas utilizadas nas tiras humorísticas, uma vez que são um conteúdo pertinente para o ensino de Língua Portuguesa. A escola deve introduzir as HQ como objeto de leitura junto à lista dos diversos textos com os quais já trabalha e conferir a devida seriedade inerente a esse gênero. Ressalta a autora que a HQ deve ser usada, enquanto ferramenta pedagógica, atendendo a uma necessidade em que a imagem e a palavra se unem para produzir sentido nos mais variados contextos comunicativos. Em consonância com a autora, Vergueiro (2014, p. 22) reforça que “Palavras e imagens, juntos, ensinam de forma mais eficiente – interligação do texto com a imagem [...] amplia a compreensão de conceitos [...] que qualquer um dos códigos, isoladamente, teria dificuldades para atingir.”

De acordo com Vergueiro (2014), as HQ apareceram nos livros didáticos de modo acanhado. No início, o aparecimento nos materiais pedagógicos, ainda que bastante restrito, era com o objetivo de ilustrar uma matéria específica. Após resultados positivos do uso das HQ em sala, passaram a incluir com mais frequência no material de apoio ao professor, expandindo sua inserção no ambiente escolar.

No Brasil, a inclusão efetivamente das HQ ocorreu em meados de 1990, após avaliação realizada pelo Ministério da Educação, momento em que autores validaram realmente o uso da linguagem dos quadrinhos na elaboração de materiais pedagógicos. Com isso, os documentos oficiais de educação, como a Lei de Diretrizes e Bases e Parâmetros Curriculares Nacionais, endossaram a importância de se incluir no currículo escolar as HQ. Para isso, desenvolveram orientações específicas para nortear o trabalho do professor nesses documentos.

3.3 Sequência didática para o desenvolvimento do projeto de leitura de tira

As atividades de leitura com o gênero tira em sala de aula foram realizadas com base nas diretrizes para o trabalho com a leitura por meio de sequência didática proposta por Schneuwly; Dolz (2004), na concepção sociocognitiva de leitura, nos procedimentos de leitura de gêneros discursivos apresentados por Lopes-Rossi (2006) e nas principais características das tiras. Esses pressupostos foram organizados numa sequência didática pela Equipe 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, como mostram os quadros a seguir.

Quadro 16 Primeiro procedimento para leitura de tiras

Ativação do conhecimento prévio do aluno sobre os gêneros Tira e HQ; sobre os personagens da tira a ser lida	CONHECIMENTOS DESEJÁVEIS; DESCRITOR DA PROVA BRASIL ASSOCIADO
<p>→ Perguntas básicas sobre o gênero, a serem feitas oralmente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que texto é esse? (distinguir HQ de Tira) • Para que serve? • Além das palavras, há outros elementos que podem ser lidos numa Tira? <p>Perguntas sobre os personagens principal e secundários das tiras a serem lidas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecem esse personagem? Como ele é? • Conhecem outros personagens que aparecem nas tiras desse 	<ul style="list-style-type: none"> • Os gêneros discursivos Tiras, Histórias em Quadrinhos, Charge e Cartoon organizam-se com a linguagem dos quadrinhos. • A linguagem dos quadrinhos inclui, além do texto verbal, inúmeros elementos não verbais como: balões de variados tipos para expressar fala, pensamento, grito e outras modulações de voz; tipos de letras variados para expressão de sentidos também variados; desenhos do cenário e dos personagens; expressões faciais dos personagens e expressões de movimento. • As Tiras compõem-se na forma de um retângulo (na horizontal ou na vertical) dividido em até quatro quadros. • O conhecimento das características psicológicas e físicas dos personagens e, muitas vezes, da situação

<p>personagem principal?</p> <p>Apresentar os personagens das tiras que serão lidas, com suas características, caso os alunos não os conheçam.</p>	<p>em que vivem (época, lugar) é fundamental para compreensão do humor das tiras, já que a história é contada de forma muito rápida.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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. • O humor pode decorrer também do texto verbal. • O humor pode ser uma forma de crítica social. <p>D12 - Conhecimento do gênero tira e identificação de sua finalidade</p>
--	---

LOPES-ROSSI, Maria A. G. et all. **Projeto Observatório/Unitau 2011 – 2014**

Quadro 17 Segundo procedimento para leitura de tiras

Leitura completa do texto	DESCRITOR DA PROVA BRASIL ASSOCIADO
<p>→ Fornecer as cópias de algumas Tiras de um mesmo personagem, com o seguinte objetivo de leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leia as Tiras. <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>Nível de compreensão esperado: compreensão da tira e percepção do humor (risos)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • D1 - Identificação de informações explícitas. • D10 - Identificação do conflito gerador do enredo e dos elementos que constroem a narrativa • D4 – Inferências de uma informação implícita (no caso, sobre o comportamento das personagens) • D5 - interpretação com auxílio de material gráfico

LOPES-ROSSI, Maria A. G. et all. **Projeto Observatório/Unitau 2011 – 2014**

Quadro 18 Terceiro procedimento para leitura de tiras

Estabelecimento de objetivos para uma leitura detalhada de partes da Tira	CONHECIMENTOS DESEJÁVEIS DESCRITOR DA PROVA BRASIL ASSOCIADO
<p>→ Solicitar o retorno à tira para responder à pergunta (por escrito ou oralmente, como o professor preferir)</p> <ul style="list-style-type: none"> • O que causou o humor da tira? • Qual é o tema dessa tira? <p>Interessante corrigir oralmente com os alunos porque alguns podem não ter entendido o humor da tira.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vocabulário difícil ou algum outro aspecto interessante podem ser explorados. <p>Nível de compreensão esperado: Compreensão detalhada dos mecanismos de construção do humor</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Possíveis causas do humor, atuando sozinhas ou em conjunto: <ol style="list-style-type: none"> 1. Características psicológicas ou físicas dos personagens associadas à situação, a suas reações e/ou ao desenvolvimento do assunto (percebidas pelo texto verbal e/ou pelo texto não verbal) 2. 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 3. 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. 4. Algum elemento não verbal. <p>Descritores que com mais frequência podem ser explorados:</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • D3 - Inferência de sentido de palavra ou expressão • D4 - Inferências de informação implícita (no caso, sobre o comportamento das personagens ou sobre algum aspecto da história) • D8 - Estabelecimento de relações entre partes do texto • D16 - Identificação de efeitos de ironia, humor ou outros efeitos expressivos • D5 - interpretação com auxílio de material gráfico • D6 - Identificação do tema do texto
--	--

LOPES-ROSSI, Maria A. G. et all. **Projeto Observatório/Unitau 2011 – 2014**

Quadro 19 Quarto procedimento para leitura de tiras

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

LOPES-ROSSI, Maria A. G. et all. **Projeto Observatório/Unitau 2011 – 2014**

De acordo com Ferraz; Moreira e Aguiar (2012), em provas externas como Prova Brasil, PISA, SARESP, ENEM, questões referentes a tiras com muita frequência enfocam os mecanismos de construção do humor, em enunciados iniciados por: 1. A tirinha **é engraçada / cômica / divertida** porque....; 2. O **humor da história** é construído...; 3. O **efeito de humor** da tirinha se deve:... A compreensão da construção do humor é bastante complexa, exige várias inferências, motivo pelo qual é enfocada no terceiro procedimento de leitura da sequência didática.

3.4 A leitura de tiras com os alunos do 6º ano

A pesquisa-ação relatada nesta dissertação começou no dia 6 de abril de 2015, em três turmas de 6º ano de uma escola estadual de Resende-RJ e, segundo o planejamento desta professora e pesquisadora, foi até julho do mesmo ano. As atividades foram realizadas uma vez por semana, em dois tempos de aula. A proposta do trabalho tem o foco ampliar as habilidades de leitura dos alunos. Foram escolhidos três personagens de tiras para o trabalho com o gênero. A primeira personagem foi a Mônica, sempre em tiras da Turma da Mônica. Essas tiras forma consideradas mais fáceis, possivelmente já conhecidas dos alunos, e assim melhores para os alunos ampliarem o conhecimento sobre esse gênero.

Em seguida, foram utilizadas tiras do Calvin, sempre acompanhado de seu amigo/tigre de estimação Haroldo. Nessas o humor já não é tão simples como nas primeiras devido às características das personagens. Por fim, foram utilizadas as tiras do personagem Garfield, com um humor mais difícil de identificar pelo fato de o gato ser muito irônico com seu dono. A professora-pesquisadora começou pelo nível que jogou mais elementar para os alunos e foi aumentando o grau de dificuldade. Foram trabalhados em sala cinco tiras de cada personagem, num total de quinze tiras.

O quadro 14 abaixo apresenta as etapas do desenvolvimento dessa parte da pesquisa-ação.

Quadro 20: Cronograma das atividades da pesquisa-ação referentes à leitura de tiras

Data	Tiras	Atividades desenvolvidas
6/04	Tira da Mônica	Apresentação de diversas tiras e HQ. Levantamento do conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero tira. Apresentação das características das personagens e atividades orais.
13/04	Tira da Mônica	Retomada dos conhecimentos prévios dos alunos. Balões, tipos de letras, expressões faciais e atividade oral.
22/04	Tira da Mônica	Atividade escrita e identificação do humor. Linguagem verbal e não verbal das tiras. Inferência.
27/04	Tira do Chico Bento	Registro formal e informal. Mudança no foco da piada. Pontuação.
04/05	Tira do Chico Bento	Identificação do tema. Inferência de sentido da palavra. Expressão facial.
11/05	Tira do Calvin	Apresentação da personagem e levantamento de suas características.
18/05	Tira do Calvin	Identificação do humor. Expressão facial.
25/05	Tira do Calvin	Identificação do humor. Onomatopeia.

1/06	Tira do Calvin	Identificação do humor. Inferência.
8/06	Tira do Calvin	Identificação do humor.
15/06	Tira do Garfield	Apresentação da personagem e levantamento de suas características
22/06	Tira do Garfield	Levantamento das possíveis causas do humor: características das personagens associadas à situação.
29/06	Tira do Garfield	Inferência de informação implícita (comportamento da personagem). Identificação do humor.
6/07	Tira do Garfield	Identificação do humor.
13/07	Tira do Garfield	Identificação do humor.
15/07	Encerramento das atividades	Perguntas sobre as tiras
09/09	Verificação de aprendizagem	Atividades escritas após dois meses

Na sequência, serão descritas essas atividades desenvolvidas e comentados os resultados obtidos.

3.4.1 O levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre as tiras

Para o início do projeto, no dia 06 de abril de 2015, foi necessário trazer diversas tiras e histórias em quadrinhos (HQ), para que os alunos pudessem observar a quantidade de quadros, um elemento que diferencia cada gênero. Assim, eles puderam ter ideia das variedades destes gêneros discursivos e começaram a conhecer melhor o gênero tira.

De acordo com a sequência didática para leitura de tira, o primeiro procedimento de leitura é a ativação do conhecimento prévio do aluno sobre o gênero em questão e o levantamento do que os alunos conhecem sobre as características das personagens da tira que será lida. Começamos com uma conversa sobre tira para levar os alunos a falarem um pouco sobre o que conheciam sobre esse gênero. Iniciamos o questionamento seguindo a sequência didática:

- a) O que é uma tira?
- b) Quem escreve tira?
- c) Com que propósito? Qual o propósito comunicativo da tira?
- d) Com base em que informações a tira é produzida?
- e) Onde a tira circula?
- f) Como a tira é publicada? Por quem? E por qual razão?
- g) Quem lê tira? Por que a lê?

Essas perguntas têm o objetivo de mostrar ao aluno os aspectos básicos das condições de produção e circulação do gênero discursivo tira. Em linhas gerais, Lopes-Rossi (2006, p.3) observa que o professor de Língua Portuguesa, que trabalha a leitura a partir do conceito bakhtiniano de gênero, deve enfatizar as condições de produção e circulação do gênero uma vez que “toda produção linguística deve ser entendida como uma forma de ação social, situada sócio-historicamente.” Essa primeira etapa é fundamental para o aluno entender como o gênero tira funciona na sociedade e sua relação com os sujeitos daquela cultura.

Ao apresentar os textos, a maioria dos alunos classificou os dois gêneros como história em quadrinhos, sem fazer a devida diferença entre tira e HQ. Justificaram o conhecimento oriundo da leitura de gibis. Foi nesse momento que a professora interveio e fez a distinção, apresentando as características que enquadram cada texto em um determinado gênero. Alguns relataram que nunca haviam percebido a diferença.

Os discentes não tiveram dificuldade em dizer qual o propósito comunicativo da tira: divertir o leitor. No entanto, não souberam responder onde a tira circula. Os alunos não entenderam o que significava um gênero circular na sociedade. A intervenção do professor mais uma vez foi necessária para explicar e assim ampliar o conhecimento do aluno sobre como os gêneros se agrupam de acordo com critérios que apresentam características afins. O princípio norteador para esse agrupamento apoia-se nas esferas sociais uma vez que

as esferas sociais ou setores da sociedade, em geral, estão relacionados a um lugar institucional, como: um hospital, uma família, uma escola, uma empresa, uma repartição pública. E cada um deles produz uma série de gêneros discursivos necessários a suas atividades típicas. Por exemplo, talk show, novela, programa de auditório, telejornal são gêneros da esfera “televisiva”. Monografia, resenha, tese, artigo científico, questões dissertativas de provas são gêneros do discurso da esfera “acadêmica”. Notícia, reportagem crítica de cinema, crítica de música, editorial são gêneros da esfera “jornalística”. (LOPES-ROSSI, 2002, p. 35)

Aproveitando o contexto, a pesquisadora lançou mais um questionamento: se os alunos observavam, além das palavras, outros elementos que poderiam ser lidos na tira. De um modo geral, a turma ficou em silêncio. Um aluno que costuma participar das aulas respondeu que podia ler as imagens. Tínhamos estudado linguagem verbal e não verbal e esse aluno associou a pergunta ao conceito estudado. Foi o ponto de partida para explorarmos mais sobre a linguagem dos quadrinhos. Mais alguns alunos, a partir da iniciativa do primeiro, aventuraram-se a

responder, porém sempre de forma pontual. As respostas vinham de forma incompleta: “os balões”. A professora fez as observações quanto aos formatos variados para expressar fala, pensamento, grito e outras modulações da voz. Ela completou a discussão quanto às características psicológicas e físicas das personagens e sobre a reação delas como, muitas das vezes, fonte de humor. Os alunos demonstraram desconhecimento, porém interesse sobre as características psicológicas das personagens.

Conforme a orientação da sequência didática para a leitura de tira, apresentamos as personagens, com suas características, uma vez que contribuem para composição do humor. Mostrei ao aluno que o gênero tira sempre apresenta um traço cômico ao passo que as HQ nem sempre são engraçadas.

No momento do levantamento das características das personagens, quando mencionei que era fundamental conhecê-las, para compreender o humor, o lado cômico do texto, observei que muitos alunos tiveram dificuldades quanto à palavra humor e cômico, pois não sabiam o significado. Foi necessária uma explicação para que os alunos entendessem a definição dos termos. Esse primeiro procedimento da sequência didática para leitura de tira atende ao descritor da Prova Brasil D9 e a habilidade da Matriz do SAERJ H07 quanto a identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros. Escolhemos começar pela Turma da Mônica por ser muito conhecida e as personagens agradarem aos alunos. Na sequência, foram lidas tiras de Calvin e Harold e Garfield, dando continuidade ao projeto de leitura.

3.4.2 A leitura das tiras

Dando continuidade ao estudo, a sequência para o segundo procedimento que é a leitura completa do texto. Os alunos receberam cópia de uma tira com o objetivo de ler o texto. Em relação ao gênero tira, Lopes-Rossi (2012) destaca que “como a compreensão básica da tira está relacionada à percepção do humor e a tira é um texto curto, perguntas nesta etapa podem tirar a graça da leitura.”. Nesse momento, em que os alunos liam a tira, observamos atentamente sua reação, por meio dos risos, para ver quantos atingiram o nível de compressão esperado que é entender e principalmente perceber o humor. A professora e pesquisadora constatou que a classe percebeu com facilidade o efeito de humor da primeira tira da Turma da Mônica, reproduzida a seguir.

Quadro 21



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

Após esse procedimento de leitura, passou-se para uma atividade de leitura detalhada, a ser respondida por escrito. Nesse momento, esperamos que os alunos compreendam de forma detalhada os mecanismos que constroem o humor.

A pergunta foi a seguinte: A tira é engraçada porque?

A maioria acertou, pois entenderam que a tira era engraçada porque o Cascão pede para usar o sapato de Cebolinha e este o empresta na condição de que o amigo vai usá-lo, mas o Cascão usa com outra finalidade.

Nas aulas seguintes, esses procedimentos de leitura foram repetidos com as seguintes tiras:

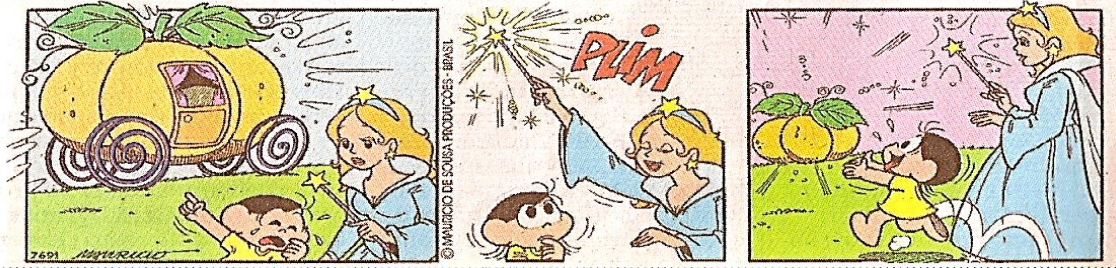
Quadro 22



Pergunta para ser respondida por escrito: O humor da história é construído porque?

Quadro 23

Turma da Mônica Mauricio de Sousa



Pergunta para ser respondida por escrito: A tira é engraçada porque.....

Quadro 24

Turma da Mônica Mauricio de Sousa



Pergunta para ser respondida por escrito: O efeito de humor dessa tira se deve?

Quadro 25



Pergunta para ser respondida por escrito: Embora o tema da tira seja um assunto sério, o que causou o humor na tira?

Foi possível perceber, de modo geral, que os alunos compreenderam satisfatoriamente a atividade de leitura de tiras da Turma da Mônica.

O quadro a seguir detalha o total de acertos de alunos que identificaram a causa do humor do quadro nº 22. Dessas atividades, foi escolhida uma tira para essa observação quantitativa dos acertos dos alunos.

Quadro 26: Resultado da atividade escrita sobre leitura do quadro nº 22 da Turma da Mônica

TURMA	Nº DE ALUNOS	ACERTOS	ERROS
605	27 alunos	23	4
606	28 alunos	21	7
607	29 alunos	24	5

A tira mais difícil foi a número 4, pois os alunos não identificaram a ambiguidade no texto quando o Chico Bento coloca a Porpeta para fora de casa, alegando que está com pulga. O Zé consola a cachorra, dizendo que é a casa que está com pulga. A professora constatou que os alunos tiveram mais dificuldade nessa tira porque não perceberam a relação ambígua que se estabeleceu no texto entre a casa e a cachorra.

Essas atividades de leitura de tiras da Turma da Mônica foram finalizadas em 04 de maio de 2015.

A leitura das tiras de Calvin começou no dia 11 de maio de 2015. Foi o primeiro contato da maioria dos alunos com esse personagem. A maioria não sabia que o Calvin é um menino de imaginação fértil. Seu melhor amigo é um tigre, Haroldo, que para os outros é apenas um bicho de pelúcia, mas para o menino o animal tem vida e faz companhia em todas as horas. Haroldo está ao lado de Calvin em suas estripulias e, muitas vezes, é o tigre quem orienta o menino; em outras, o incentiva a aprontar mais.

Foi realizado o primeiro procedimento de leitura da sequência didática, referente a apresentar as características dos personagens para que os alunos os conhecessem antes da leitura.

A primeira tira lida pelos alunos foi a seguinte:

Quadro 27



Após esse procedimento de leitura, passou-se para uma atividade de leitura detalhada, a ser respondida por escrito. A pergunta foi a seguinte: O que causou humor na tira?

A pesquisadora observou que muitos alunos tiveram dificuldade para identificar o humor na tira. Notou que a principal dificuldade é que os alunos não consideram, nessa atividade, um recurso imprescindível nesse gênero que é a expressão facial da personagem. A professora acredita que essa falta de percepção dos prejudicou a compressão da atividade.

Nas aulas seguintes, esses procedimentos de leitura foram repetidos com as seguintes tiras:

Quadro 28



Pergunta para ser respondida por escrito: A tira é cômica porque.....

Quadro 29



Pergunta para ser respondida por escrito: Qual é o traço de humor?

Quadro 30



Pergunta para ser respondida por escrito: O efeito de humor na tirinha se deve...

Quadro 31



Pergunta para ser respondida por escrito: O humor da tira está no fato de

Foi possível perceber que, em relação às tiras da “Turma da Mônica”, a quantidade de risos nas tiras do Calvin já foi bem menor, pois mesmo com o conhecimento apresentado no início da sequência didática sobre os personagens Calvin e Haroldo, de modo geral, houve um pouco mais de dificuldade para responder às perguntas. É possível que isso se deva ao fato de que os alunos ainda não relacionaram adequadamente as características da personagem à situação expressa na tira e ao fato de esse humor ser mais sutil. Essas tiras exigem um nível de compreensão mais complexo.

Para uma observação quantitativa dos acertos dos alunos, o quadro a seguir detalha o total de acertos e erros dos alunos na identificação da causa do humor do quadro nº 28.

Quadro 32: Resultado da atividade escrita sobre leitura da tira quadro 28 do Calvin

TURMA	QUANTIDADE DE ALUNOS	ACERTOS	ERROS
605	27 alunos	19	8
606	28 alunos	15	13
607	29 alunos	17	12

Embora a professora e pesquisadora tenha explicado as características das personagens, conhecimento fundamental para a compreensão, percebeu que muitas vezes os alunos não levavam em conta a expressão facial da personagem como, por exemplo, a personagem Haroldo, no último quadro da tira 1. Isso comprometia, em certa parte, a compreensão da atividade.

Para ter um parâmetro em relação ao desenvolvimento das habilidades de leitura dos alunos sobre do gênero tira, o quadro 33 mostra os resultados da última atividade realizada no dia 08 de junho de 2015, a respeito da personagem Calvin.

Quadro 33: Resultado da atividade escrita sobre leitura da tira quadro nº 31 do Calvin

TURMA	QUANTIDADE DE ALUNOS	ACERTOS	ERROS
605	27 alunos	24	3
606	28 alunos	22	6
607	29 alunos	26	3

Os resultados desse último quadro mostram que, com a continuidade das atividades de leitura das tiras desse personagem, os alunos passaram a entendê-las melhor. Isso mostra que é importante o professor apresentar as características das personagens porque, em muitas situações, a reação da personagem é o que caracteriza o traço de humor tanto no texto verbal quanto no não verbal. Também é necessário lembrar aos alunos que a possibilidade de mudar o foco da piada e a ambiguidade são estratégias da tira para construir o humor. Foi muito produtivo basear as atividades na inferências, essenciais para a compreensão do gênero.

Lopes-Rossi (2012) observa que é interessante corrigir oralmente com os alunos porque alguns podem não ter entendido o humor da tira. Assim foi feito e foi possível perceber que alguns alunos compreendiam a tira nesse momento.

Podemos relatar a pertinência dessa atividade para a turma e para a pesquisa quando pudemos perceber a enorme dificuldade inicial dos alunos em identificar o humor das tiras do Calvin. Durante as aulas, a professora e os alunos foram retomando as possíveis causas do humor que estão ancoradas nas características psicológicas ou físicas das personagens, ligadas a suas reações, à situação, ao desenvolvimento do assunto, mudança de foco da piada, enunciado ambíguo por causa de alguma palavra e/ou algum elemento não verbal.

No dia 15 de junho de 2015, iniciamos as atividades de leitura das tiras do Garfield. A maioria dos alunos já conhecia o personagem. Mesmo assim, foram comentadas as características de Garfield: preguiçoso, guloso, viciado em café, amante da televisão, com mania de chutar o cachorro Odie, arrotar, caçar pássaros e atacar carteiros. Seu prato favorito é lasanha. Detesta as segundas-feiras, as passas, o Nermal (outro gato), as dietas e caçar ratos. E sua principal característica é ser sarcástico.

A primeira tira lida pelos alunos foi a seguinte:

Quadro 34



Após esse procedimento de leitura, passou-se para uma atividade de leitura detalhada, a ser respondida por escrito. A pergunta foi a seguinte: O efeito de humor da tira se deve ao Garfield.....

A maioria acertou, pois sabiam que o Garfield não gosta de caçar ratos. É uma das características da personagem que foi discutida com os alunos antes de começar a trabalhar com essa personagem.

Nas aulas seguintes, esses procedimentos de leitura foram repetidos com as seguintes tiras:

Quadro 35



Pergunta para ser respondida por escrito: Qual o traço de humor da tira?

Quadro 36



Pergunta para ser respondida por escrito: As palavras que expressam o sentimento de Garfield em relação ao Jon são:

Quadro 37



Quadro 38

Pergunta para ser respondida por escrito: A tira é engraçada porque



Pergunta para ser respondida por escrito: A tira é engraçada porque

De modo geral, embora os alunos conhecessem o personagem, tiveram um pouco de dificuldade para responder às perguntas, particularmente no que dependia da percepção da ironia.

Para uma observação quantitativa dos acertos dos alunos, o quadro a seguir detalha o total de acertos e erros de alunos na identificação da causa do humor da tira do quadro 36.

Quadro 39: Resultado da atividade escrita sobre leitura da tira quadro 36 do Garfield

TURMA	Nº DE ALUNOS	ACERTOS	ERROS
605	27 alunos	15	12
606	28 alunos	13	15
607	29 alunos	17	12

Sobre a personagem, os alunos não compreenderam o sentimento de indiferença e desinteresse de Garfield por Jon. Também é possível levantar a hipótese de que não tenham esse vocabulário para responder as questões.

3.4.3 O posicionamento crítico dos alunos sobre as tiras

Após a atividade de leitura de cada uma das tiras, era realizado o quarto procedimento da sequência didática de leitura, em que os alunos tinham de se posicionar criticamente frente à leitura e perceber as relações dialógicas da tira. De modo geral, podemos relatar que os alunos, no início, apresentaram bastante dificuldade para entender e responder essa atividade.

A pergunta era: “Você achou a tira engraçada? Por quê?” Aqueles que gostaram da tira, responderam “sim”, que acharam engraçada e justificavam que era “legal”. Com a explicação da professora, os alunos perceberam que a proposta da atividade era que aparecessem na resposta sua opinião e algo que sustentasse ou justificasse a sua posição.

A pesquisadora percebeu a dificuldade dos alunos e perguntou se eles já tinham feita alguma atividade em que tivessem que defender um ponto de vista. Concluiu, após a conversa com as turmas, que fizeram pela primeira vez, em anos de escolarização, uma tarefa em que precisaram manifestar seus pontos de vista, algo que não se aprende em uma aula. Então, a dificuldade estava justificada.

O curioso é que aqueles que respondiam “não” perguntavam se tinham errado, já que toda tira apresenta traço de humor. A professora explicou que não se tratava de uma questão de certo ou errado e que era o momento na atividade de eles assumirem uma posição seja favorável, com um sim, ou desfavorável, com um não. O importante era saber defender aquela posição assumida e, dessa forma, desenvolver uma valiosa habilidade da linguagem. A partir dessa conversa, os alunos passaram a tentar formular justificativas para suas respostas. Foi possível observar algum progresso.

3.4.4 A opinião dos alunos sobre as atividades de leitura de tiras

De abril até julho de 2015, a professora iniciou e deu prosseguimento à pesquisa com o gênero tira nas 3 turmas de 6º ano com o objetivo de desenvolver habilidades de leitura com os alunos, como já foi relatado. Durante esse período, eles realizaram atividades embasadas na proposta de sequência didática para leitura do gênero estudado.

Nos dias 13 e 15 de julho, foi o momento de saber a opinião dos alunos sobre as atividades de leitura de tiras. No primeiro dia, eles sentaram individualmente enquanto a professora explicava como seria a rotina daquela aula: os alunos fariam uma atividade sobre tiras para complementar o projeto. No segundo dia, eles responderiam umas perguntas sobre o trabalho desenvolvido com o gênero tira até o momento. Dessa forma, a professora orientou os alunos que precisariam cooperar para aproveitar o tempo e realizar essas duas atividades propostas para a aula de forma proveitosa.

No primeiro dia, os alunos realizaram uma atividade rápida sobre tira da Turma da Mônica, com o propósito de voltar aos conteúdos estudados e assim relacioná-los ao texto, com a possibilidade ainda de sanar dúvidas sobre o gênero. Foi combinado um tempo para a correção da tarefa e assim continuar com o planejamento do dia. Durante a aula, alguns alunos procuraram a professora para tirar dúvidas sobre a atividade. Juntos fizeram a correção da tarefa.

No segundo dia, foi explicado aos alunos que eles responderiam a algumas perguntas para a professora ter um retorno de tudo o que foi trabalhado com o gênero tira no período de abril a julho. Após tudo o que foi proposto e desenvolvido em sala, o intuito era saber a opinião dos alunos sobre as atividades de leitura desse

gênero. Os alunos prontamente perguntaram se valeria nota. A professora os acalmou e disse que era apenas uma forma de ouvi-los individualmente e saber como foi o desenvolvimento desse trabalho e resultado na aprendizagem deles. Então, ela entregou as perguntas em uma folha digitada para que não precisassem copiar e sim apenas acompanhar. Pediu aos alunos que arrancassem uma folha do caderno com data, nome e turma para ser entregue ao final da aula. A seguir, as perguntas trabalhadas com os alunos no dia 15 de julho.

Quadro 40 - Atividades sobre o gênero tira – Perguntas

1) Você gostou das atividades sobre as tiras?
2) Qual personagem você mais gostou de fazer as atividades? a) Turma da Mônica b) Calvin c) Garfield
3) Qual você achou mais engraçada?
4) Em relação às personagens da tira, qual você achou mais fácil identificar o humor?
5) Em relação às personagens da tira, qual você achou mais difícil identificar o humor?
6) Das personagens trabalhadas, teve alguma que você não conhecia? Por favor, cite-a.
7) A partir de tudo o que foi estudado no gênero tira, o que você aprendeu que não sabia? Por favor, explique.
8) Hoje você sabe diferenciar uma História em quadrinhos, HQ, de uma tira? Qual recurso você usa?
9) Qual a sua opinião sobre as atividades em que você tinha de justificar seu posicionamento a respeito da sua escolha em relação a tira ser engraçada ou não?
10) Você acredita que essa atividade te ensinou como se defende um ponto de vista?

A professora recolheu 84 folhas de respostas dos alunos para tabular os resultados e, assim, fazer o levantamento dos dados colhidos. Em relação à primeira pergunta, 81 alunos responderam ter gostado das atividades sobre tiras. Essa primeira pergunta correspondeu às expectativas, já que os alunos sempre demonstravam interesse nas atividades desse gênero, questionando “Hoje não vamos fazer tarefa com tira, Professora?”

Sobre a segunda pergunta, cada turma teve uma preferência diferente a respeito das personagens. A turma 605 preferiu as tiras com Garfield, já a turma 606 preferiu a Turma da Mônica e por fim a turma 607 empatou entre as personagens de Calvin e Garfield. Desse resultado, a pesquisadora pode perceber que os alunos gostaram bastante das atividades com Garfield.

A terceira pergunta ratifica a observação da professora, já que os alunos apontaram Garfield como as tiras mais engraçadas. Os discentes falavam que achavam graça do jeito folgado da personagem, principalmente com seu dono. A seguir, a primeira tira trabalhada sobre essa personagem realizada no dia 15/6, que os alunos adoraram.



Seguindo com a quarta pergunta, as três turmas consideraram mais fácil identificar o humor nas tiras da Turma da Mônica, já na quinta pergunta, os alunos mostraram que consideraram as tiras de Garfield mais difíceis quanto à construção do humor.

A seguir, a professora apresenta a tira da Turma da Mônica que mais os alunos gostaram de fazer e, sobretudo, tiveram facilidade em identificar o humor. Essa atividade foi trabalhada no dia 27/4 que corresponde à terceira aula do projeto de leitura com a personagem mencionada.



A tira que os alunos mais tiveram dificuldade em identificar o humor, de acordo com a quinta pergunta, está reproduzida abaixo. Das cinco atividades propostas para a personagem Garfield, essa foi a segunda realizada, no dia 22/6.

Muitos alunos não conseguiram compreender que o Garfield consola Jon ironicamente.



A professora de acordo com a observação e todas as anotações feitas durante as aulas, percebeu que os alunos ainda apresentam dificuldade de compreender algumas tiras com base na inferência. A pesquisa, baseada numa concepção sociocognitiva de leitura, ou seja, fundamentada, de acordo com Marcuschi (2008, p. 237), numa “noção de língua como atividade, tomando a compreensão como inferência ou pelos menos como processo de construção baseada numa atividade mais ampla e de base sociointerativa”, mostra que a formação de um leitor proficiente é um processo lento. O trabalho realizado mostrou-se muito produtivo, porém precisa ser continuado, ainda que com outros gêneros ou com outras tiras, em outros momentos da escolaridade desses alunos.

As questões quatro e cinco confirmaram nossa hipótese inicial de que os alunos conheciam melhor a Turma da Mônica do que os outros personagens e que, por isso, deveríamos começar com as tiras dessa Turma e, gradativamente, aumentar o nível de complexidade, passando para as atividades com Calvin e Garfield. De fato, os alunos responderam que acharam mais fácil a leitura das tiras da Turma da Mônica e mais difícil a leitura das tiras do Garfield.

Com relação à sexta pergunta, as três turmas afirmaram não conhecer tiras com a personagem Calvin. Talvez esse possa ter sido o motivo de essa tira não ter sido uma das preferidas. Na sétima pergunta, a grande maioria dos alunos respondeu que aprender sobre linguagem verbal e não verbal melhorou bastante a forma de analisar e, conseqüentemente, de compreender a tira a partir do apoio da imagem. Alguns alunos relataram que antes achavam que a imagem era apenas

para ilustrar, o que realmente importava eram os balões com as falas das personagens, descartando totalmente o recurso visual. Além disso, completaram que hoje eles aprenderam a observar as expressões faciais e atribuir sentido a elas.

Na oitava pergunta, dos 84 alunos participantes da pesquisa, 71 responderam que sabem perfeitamente diferenciar uma História em Quadrinho de uma tira, usando como principal recurso a quantidade de quadros. Os treze alunos restantes não responderam adequadamente à pergunta. A professora acredita que, possivelmente, não entenderam claramente o que foi perguntado.

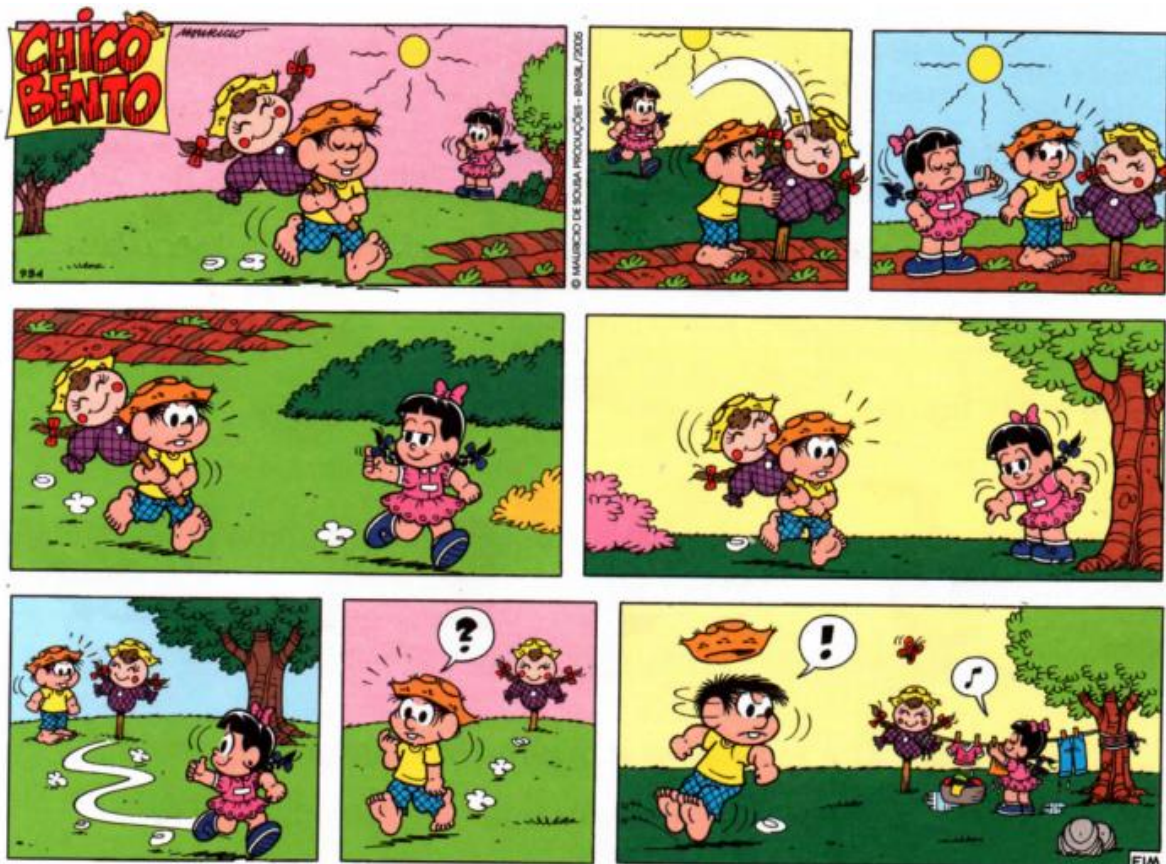
Na nona pergunta, 60 alunos acharam pertinentes para a sua aprendizagem as atividades em que tinham de justificar seu posicionamento a respeito de sua escolha em relação à tira ser engraçada ou não. Um grupo de 8 alunos apontou achar a atividade muito difícil. Apenas um aluno considerou chata a atividade. E 15 alunos não responderam adequadamente à pergunta.

Por fim, na décima pergunta, 82 alunos afirmam que as atividades com as tiras os ensinaram a defender um ponto de vista. Apenas 2 alunos disseram que não sabem defender seu ponto de vista.

3.4.5 Atividades de verificação após dois meses

De acordo com o planejamento, após dois meses do término do trabalho com as tiras, no dia 09 de setembro, a professora propôs uma nova atividade para verificar a proficiência leitora dos alunos em relação a esse gênero que foi estudado. Nesse dia, estavam presentes 83 alunos das três turmas. No dia, a pesquisadora explicou que não valeria nota. O objetivo era apenas verificar o desempenho deles depois de dois meses do trabalho com o gênero tira. A atividade, reproduzida a seguir, contemplava, de forma geral, tudo o que foi estudado durante o período de abril a julho, de acordo com sequência didática proposta pelo Projeto Observatório/Unitau.

TEXTO 1



Mauricio de Sousa. Disponível em: <<http://www.monica.com.br>>. Acesso em: 6 jul. 2006.

Texto 2

Análise dos textos

1) A qual gênero pertence o texto 1?

.....

2) A qual gênero pertence o texto 2?

.....

3) Qual a finalidade desse textos?

- 4) No texto 2, o gato passa uma ideia de que não
 a) leva John à sério c) não gosta de John
 b) não acredita em John d) gosta de irritar John

- 5) Ainda no texto 2, John chama Garfield para correr na intenção de
 a) fugir de alguém c) praticar atividade física
 b) esconder-se d) somente para se cansar

- 6) A expressão facial de John no segundo quadro indica
 a) raiva b) desânimo c) entusiasmo d) simpatia

7) A tira é engraçada por quê?

8) Você achou a tira engraçada por quê?

Nas respostas dissertativas 1 e 2, os alunos explicaram que definem o gênero tira baseados na sua linguagem. Levam em consideração a linguagem verbal e, sobretudo, a não verbal ao considerarem os balões com a fala da personagem, expressões faciais, sua forma em quadros, os tipos de letras, as imagens.

A questão 3 explora a habilidade D12 da Prova Brasil – Conhecimento do gênero e identificação de sua finalidade, e 77 alunos (91%) responderam corretamente que a finalidade do gênero é divertir o leitor.

Dando continuidade, de acordo com o segundo procedimento, a professora mobilizou, na quarta questão, a habilidade D4 – Inferências de uma informação implícita. Os alunos precisaram inferir que Garfield não leva Jon a sério. Um total de 61 alunos (73%) acertaram a pergunta. A professora notou, durante a tarefa, a dificuldade dos alunos de responder essa questão. Alguns alegaram ser difícil responder algo que não está escrito. Nesse momento, a professora interveio e explicou que nem tudo estará escrito. Em certos momentos precisamos fazer uma conclusão a partir de uma situação, como é o caso dessa tira.

A questão cinco também se baseia na inferência. O aluno precisa entender que John convida Garfield para praticar atividade física. Essa informação não vem na tira; a forma como o dono do gato está vestido ajuda a concluir que sua intenção é ir correr para se exercitar na companhia do animal. Um total de 78 alunos (94%) acertaram. A sexta questão depende de identificar a expressão facial da

personagem. Um total de 77 alunos (93%) acertaram. Durante as atividades do desenvolvimento do projeto, entre abril e julho, eles adoravam responder esse tipo de pergunta.

Com a sétima questão, os alunos tinham de identificar o humor da tira. Nesse texto, um total de 57 alunos (69%) perceberam o humor. Explicaram que, para compreender o efeito de humor da tira, levaram em consideração a característica psicológica do gato, que é extremamente preguiçoso e não leva Jon a sério e, ainda, associaram isso à situação em que seu dono o convida para uma corrida. No último quadro, Garfield debocha de Jon ao dizer “Eles têm uma lança?!?” Os alunos entenderem que Garfield preferiu continuar deitado a ir correr com ele, baseado na preguiça do gato e no fato de ele não dar importância para o que Jon fala.

No quarto procedimento de leitura, segundo a sequência didática, é o momento de o leitor se posicionar criticamente. A maioria dos alunos (82%) respondeu a oitava pergunta dizendo que acha a tira engraçada porque gosta do jeito irônico do gato. Outros responderam que acham engraçada a forma como Garfield zomba de Jon. Nessa questão, esperávamos que os alunos justificassem suas opiniões. Foi observada uma melhora em relação ao estágio inicial da pesquisa, porém é necessária uma continuidade de atividades dessa natureza. Os alunos ainda precisam evoluir nesse aspecto.

Como professora e pesquisadora achei bastante pertinente a atividade e saliento a importância de se trabalhar com a sequência didática de leitura e com o gênero discursivo tira como uma forma de ampliar as habilidades dos alunos e contribuir na formação de leitores proficientes. Sendo assim, com esse trabalho sobre tira, compreendemos que esses resultados, após dois meses do trabalho com leitura de tiras, mostraram que os alunos melhoraram em relação ao estágio inicial da pesquisa, porém é necessária uma continuidade de atividades dessa natureza. Os alunos ainda precisam evoluir em atividades que exigem inferência e aperfeiçoar o vocabulário para conseguir se expressar melhor quando precisar justificar sua opinião.

Com relação ao que esta pesquisa-ação, até esta etapa, ajudou na reflexão sobre meu trabalho docente e no aprimoramento de trabalhos futuros com leitura de tiras, destaco que é um gênero discursivo muito importante para ser trabalhado em sala. A proposta do ensino de Língua Portuguesa é ensinar a língua em uso, num processo de comunicação em seus variados contextos, conforme afirma Ramos

(2014). Com tiras, além de despertar o interesse dos alunos pela leitura, é possível explorar conteúdos como: a linguagem verbal – inclusive com muitas manifestações de variação linguística –, a linguagem não verbal, em suas várias manifestações no gênero tira, a onomatopeia, a ironia, entre outros aspectos da comunicação humana. Sendo assim, a tira se mostra um valioso apoio didático para atividades de leitura, bem menos simples ou fácil do que pode parecer à primeira vista.

O quadro a seguir apresenta os resultados dessa atividade de verificação após dois meses do estudo do gênero tira.

Quadro 41: Resultado da verificação final sobre compreensão de tiras

Questão	Pergunta	Alunos	Total	% acertos
Questão 1	Texto 1 - Que texto é esse?	83	70	84%
Questão 2	Texto 2 - Que texto é esse?	83	73	88%
Questão 3	Qual a finalidade desses textos?	83	77	93%
Questão 4	O gato passa uma ideia de que: a) não leva Jon a sério <= b) não gosta de Jon c) acredita plenamente em Jon d) Garfield desconfia de Jon	83	61	73%
Questão 5	Jon chama Garfield para correr na intenção de: a) fugir de alguém b) esconder-se c) praticar atividade física <= d) somente para irritar o gato	83	78	94%
Questão 6	A expressão facial de Jon no 2º quadro indica: a) raiva b) desânimo c) entusiasmo d) simpatia	83	77	93%
Questão 7	A tira é engraçada por quê?	83	57	69%
Questão 8	Você achou a tira engraçada por quê?	83	68	82%

CAPÍTULO 4

CONTO: UM GÊNERO PARA SER TRABALHADO EM SALA

Este capítulo apresenta a parte dos resultados da pesquisa referentes ao segundo objetivo específico: desenvolver atividades de leitura do gênero discursivo conto de enigma com alunos do 6º ano, no ano letivo de 2015, a partir de sequência didática e atividades desenvolvidas pelo Projeto Observatório/Unitau e de atividades elaboradas especificamente para esta pesquisa. O trabalho realizado é descrito e comentado a partir de minhas anotações, como professora e pesquisadora, e ainda por meio da observação dos alunos durante o desenvolvimento das atividades de leitura propostas. A análise dos resultados foi feita de modo qualitativo e interpretativo.

Para melhor fundamentar teoricamente o trabalho nesta etapa da pesquisa, foi feito um levantamento das principais características do gênero discursivo conto de enigma, conforme exposto a seguir.

4.1 Conto: a arte de narrar

De acordo com Magalhães Júnior (1972), o conto é a mais antiga manifestação da literatura e também a mais difundida, uma vez que já existia “entre povos sem o conhecimento da linguagem escrita”. Sua primeira versão foi na forma oral. Assim, progrediu no tempo. De simples e breve tomou uma forma mais longa, complexa e rebuscada. O autor ressalta que o espanhol Juan Valera assumiu que na Grécia, no início de desenvolvimento cultural, os contos já faziam parte da civilização e foram compilados por Partênio de Nicéia. Os contos orais foram posteriormente escritos, o que permitiu que fossem sendo alterados e ampliados, justificando o provérbio “quem conta um conto, aumenta um ponto”.

Na linha do tempo sobre a história do conto, mais especificamente na Idade Média, segundo Magalhães Júnior (1972), o conto se misturava com outros gêneros como anedota, parábola, fábula, novela, romance. Como havia essa confusão entre conto, romance e novela até os próprios autores se confundiam. Eles usavam a extensão da história para distinguir um gênero do outro. Se o texto fosse longo, era considerado um romance. Já se fosse curto, era denominado um conto. No meio

dessas classificações, se o texto fosse de média extensão, era classificado como novela.

Com o tempo, determinou-se um limite entre conto e romance. Até os dias atuais, no dicionário da Academia Brasileira de Letras (2008, p. 354), a definição de conto baseia-se no tamanho do texto, uma vez que o verbete aparece com a descrição de “*conto (con-to) s.m Narrativa ficcional menor que um romance, com poucos personagens e em torno de um conflito único. [...]*”. Para buscar estritamente uma definição desses gêneros, teoricamente, Magalhães Junior (1972) mostra o limite ao apontar as características do conto e do romance.

Quadro 42 - Características dos gêneros Conto e Romance

CONTO	ROMANCE
A finalidade é narrar uma história, que tanto pode ser breve como relativamente longa, mas obedecendo num e noutro caso a certas características próprias do gênero.	O romance, em vez de episódico, como o conto, é, ao contrário deste, uma sucessão de episódios, interligados.
O conto é uma narrativa linear, que não aprofunda no estudo da psicologia dos personagens nem nas motivações de suas ações.	O romance, os fatos se apresentam no tempo e no espaço, reagem um sobre o outro, constituindo trama mais ou menos complicada.
A linha do conto é horizontal: sua brevidade não permitiria que tivesse um sentido menos superficial.	O romance explora-os [episódios] em sentido vertical, com uma profundidade que o conto não pode aspirar.
Conto geralmente narra um acontecimento pretérito.	O romance historia um acontecimento ou série de acontecimentos no tempo presente, à medida que estes se desenrolam.
O conto é sintético e monocromático.	O romance é analítico e sincrônico.
A forma do conto é de narrativa.	A forma do romance é figurativa.

(MAGALHÃES JÚNIOR, 1972, p. 10-15)

Magalhães Júnior (1972) salienta que já se escreveu muito sobre essas distinções. Há autores que endossaram sua distinção entre o conto e a novela, mas também há autores que não concordavam com ela, em especial, com a simples diferença pautada na quantidade de episódios, uma vez que existem contos com uma série de episódios. O autor defende seu ponto de vista explicando que “O que acontece é que no conto [os episódios] são tratados de forma linear e resumida, ao passo que no romance são elaborados por outra forma e analisados em todas as minúcias” (p. 15).

Segundo o autor, o conto demorou para atingir autonomia literária, quer dizer, com particularidades que repostassem para esse gênero. A partir de século XIX, fortaleceu-se foi quando aparecerem seus maiores representantes. Entre muitos contistas de expressão da época, o autor ressalta Edgar Allan Poe como principal escritor de contos policiais dos EUA. E no Brasil, aponta Machado de Assis como destaque na arte de escrever conto.

Gotlib (1988, p. 11) assume que há três significados para o termo conto: 1 – relato de um acontecimento; 2 - narração oral ou escrita de um acontecimento falso; 3 – fábula que se conta às crianças para diverti-las. A autora mostra um ponto de convergência entre as acepções da palavra conto quando sinaliza que o objetivo entre elas é contar algo, ou seja, narrar.

Percebemos que o ponto de vista da estudiosa se alinha com o de Magalhães Júnior (1972) no instante em que ambos mostram que o início da arte de contar começou de forma oral e progrediu para o registro escrito. Neste momento, Gotlib (1988) aproveita para ratificar que o conto tem a finalidade de contar uma história e não relatar, já que o significado deste termo implica dizer o ocorrido seja falado outra vez por alguém que presenciou ou soube do fato. A autora salienta que o conto não se prende somente ao que aconteceu. Com isso, vemos que não tem comprometimento com uma situação real, pois sua essência parte da ficção. Em linhas gerais, com essa evolução de oral para escrito, com a presença de um narrador-escritor, o conto assume um caráter literário. Gotlib (1988) ressalta que a voz da pessoa que conta a história desde sempre teve a autonomia de interferir no discurso.

4.2 O Conto de enigma e seus desdobramentos

De acordo com a afirmação de Barbosa e Rovai (2012), um gênero surge do vínculo com o contexto sócio histórico. Foi no século XIX, com “Os assassinos da Rua Morgue”, de Edgar Allan Poe, que o gênero discursivo conto de enigma passou a ser considerado oficialmente como um gênero, mesmo que desde sempre, na literatura, crimes e mistérios fizessem parte das histórias.

As autoras salientam que os escritores apostavam na trama bem escrita para conquistar a simpatia dos leitores, mais especificamente “os da camada popular”, (p. 68). Com o intuito de prender atenção do leitor, o escritor baseia a temática do

conto em um mistério que será resolvido, conforme Coutinho, Jorge e Tanto (2012, apud Reis e Lopes, 1980, p. 80), despertando assim a curiosidade do seu interlocutor. Segundo Coutinho, Jorge e Tanto (2012, p. 26), “a literatura policial é considerada uma forma de ficção na qual um mistério – muitas vezes um assassinio – é reconstituído e resolvido por um detetive”. Após Poe inaugurar o gênero conto de enigma, Barbosa e Rovai (2012) mencionam que outros escritores do mesmo gênero seguiram o modelo dele como, por exemplo, Conan Doyle, Agatha Christie e também George Simenon.

Barbosa e Rovai (2012) assumem que o gênero conto de enigma adota a cidade como cenário para sua história. Segundo as autoras, a Inglaterra foi o cenário perfeito devido ao processo de industrialização iniciado no século XVIII. A industrialização trouxe mudanças para as cidades e com isso mudou a vida das pessoas. Um exemplo dessa mudança é facilmente percebido na produção manual que foi substituída por máquinas. Os trabalhadores migraram para os centros onde havia maior desenvolvimento industrial, aumentando o crescimento das cidades. “Desaparece o indivíduo para dar lugar à massa incógnita. E o anonimato ajuda a proteger o criminoso.”, explicam Barbosa e Rovai (2012, p. 71). Com o crescimento acelerado das cidades, a ordem precisa ser garantida. Então, foi preciso a atuação da polícia. Dessa forma, o crime é entendido com uma violação às leis e os que o cometem é considerado “como um inimigo público”, pois sua ação pode atingir não apenas uma vítima, mas também a sociedade de um modo mais geral.

Todorov (2006, p. 100) apresenta a estrutura de origem que caracteriza o gênero discursivo romance policial:

1. O romance deve ter no máximo um detetive e um culpado, e no mínimo uma vítima (um cadáver).
2. O culpado não deve ser um criminoso profissional; não deve ser o detetive; deve matar por razões pessoais.
3. O amor não tem lugar no romance policial.
4. O culpado deve gozar de certa importância:
 - a) na vida: não ser um empregado ou uma camareira;
 - b) no livro: ser uma das personagens principais.
5. Tudo deve explicar-se de modo racional; o fantástico não é admitido.
6. Não há lugar para descrições nem para análises psicológicas.
7. É preciso conformar-se à seguinte homologia, quanto às informações sobre a história: “autor: leitor = culpado: detetive”.
8. É preciso evitar as situações e as soluções banais (Van Dine enumera dez delas).

(TODOROV, 2006, p.100-101)

Inicialmente, portanto, a cidade foi eleita o cenário ideal para a maior parte das histórias policiais; o crime, o viés do enredo; a polícia e o detetive, os elementos que integram as personagens. Porém Barbosa e Rovai (2012) destacam que, com o passar do tempo, houve mudanças no gênero conto de enigma ou policial. A realidade do cotidiano começou a aparecer na literatura com o surgimento do subgênero romance negro, que se originou do romance policial, conforme sublinha Todorov (2006).

Barbosa e Rovai (2012) notaram que o gênero conto de enigma permaneceu ao longo dos anos, mas teve variações durante o período do século XX. As autoras justificam essas variações devido às mudanças no contexto social. A primeira mudança desse gênero se dá com o aparecimento de um subgênero chamado romance negro. Todorov (2006) explica que esse gênero surgiu nos Estados Unidos, após a Segunda Guerra. Nesse tipo de romance, o crime não é mais só entendido como “fruto da ação de um indivíduo, mas também da sociedade”, segundo Barbosa e Rovai (2012, p.73).

Todorov (2006) afirma que, no gênero romance negro, o crime não acontece anteriormente à narrativa, a história se desenrola ao mesmo tempo que a ação do criminoso. O autor apresenta como temática desse gênero: a violência, o crime geralmente sórdido, a amoralidade das personagens. Outro traço característico que o autor observa, em relação às duas histórias, a que vinha se desenrolando e a do presente envolvendo o crime, é que a segunda história ocupa lugar central; o mistério agora ocupa função secundária e não mais central como nos romances de enigma. Todorov (2006, p. 98) explica que, no romance negro, que o crime não está mais situado no passado. Com isso, “Não há história a adivinhar; não há mistério, no sentido em que ele estava presente no romance de enigma”. Dessa forma entendemos que o romance de enigma parte do efeito para a causa, ou seja, o efeito, um cadáver com certos indícios, e a causa, o culpado. Já o romance negro parte da perspectiva que vai da causa para o efeito.

De acordo com a percepção de Gonçalves (2007), no romance negro, o leitor encontra mais de um detetive. O criminoso é uma das personagens principais da história. Sua ação, matar, não está ligada a motivos pessoais. “Não há explicações fantásticas, descrições e análises psicológicas, a trama não revela suas surpresas para as últimas páginas.” (Gonçalves, 2007. p. 41)

Percebemos, segundo Todorov (2006), as diferenças entre o gênero enigma e o negro. Enquanto no primeiro as personagens principais estavam isentas de sofrer algo que prejudicasse sua integridade física; no segundo, tudo pode acontecer, pois o detetive arrisca sua vida.

Todorov (2006) afirma que, a partir do romance de enigma e do negro, surgiu outra forma de narrar que combina suas características: o romance de suspense. De acordo com o autor, esse romance conserva “o mistério e as duas histórias, a do passado e a do presente; mas recusa-se a reduzir a segunda a uma simples detecção da verdade”. (TODOROV, 2006, p. 101). Esse estudioso instrui-nos em relação ao romance de suspense ao dizer que

Como no romance negro, é essa segunda história que toma aqui o lugar central. O leitor está interessado não só no que aconteceu, mas também no que acontecerá mais tarde, interroga-se tanto sobre o futuro quanto sobre o passado. Os dois tipos de interesse se acham, pois aqui reunidos: existe a curiosidade de saber como se explicam os acontecimentos já passados; e há também o suspense: que vai acontecer às personagens principais? (TODOROV, 2006, p. 101)

O autor apresenta que o enigma é o ponto de partida na história e o interesse principal do romance de suspense aparece na segunda história, com fatos no presente. Todorov (2006) esclarece-nos que o romance de suspense surgiu durante a transição do romance de enigma para o romance negro. Acrescenta também que o romance de suspense existiu concomitantemente com o romance negro.

Todorov (2006, p. 102) explica que durante esses dois períodos existiam dois subtipos de narrativas: “a do detetive vulnerável e a do detetive-suspeito, elementos comuns nas narrativas que circulam no mercado literário e televisivo atuais”. No primeiro subtipo de narrativa, o detetive fica vulnerável. Sem a imunidade ele “é espancado, ferido, arrisca constantemente a vida” (p. 102). O detetive deixa de ser um observador dos acontecimentos e passa a fazer parte do universo dos outros personagens. Em relação ao segundo subtipo de narrativa, a do detetive-suspeito, o crime ocorre já nas primeiras páginas e a suspeita da polícia recai sobre a personagem principal. Cabe ao suspeito tentar provar que é inocente. Com isso, ele precisa encontrar o verdadeiro culpado pelo crime, arriscando, até mesmo, sua própria vida. Na interpretação de Todorov (2006), a personagem assume também a função de detetive. Gonçalves (2007, p. 42) acredita que “o romance de suspense fez foi reforçar a intriga e reestabelecer o antigo mistério”.

Notamos que o gênero discursivo enigma está presente no cotidiano das pessoas por meio televisivo ou mercado livreiro. Entendemos como adequado a escolha desse gênero a fim de realizar um trabalho com o objetivo de desenvolver habilidades de leitura nos alunos do 6º ano escolar.

Sentimos a necessidade de explicar os tipos de romance a fim de compreender bem a estrutura desse gênero e seus desdobramentos pelo fato de as características desses romances serem observadas também em contos. Ressaltamos que os contos selecionados para a pesquisa têm características de enigma e suspense, por isso a importância de compreender bem a estrutura do gênero discursivo conto de enigma.

4.3 A relação da literatura com a escola: diálogo possível

Em uma pesquisa como esta, em que a leitura de um gênero literário é proposta para alunos do 6ª ano, é importante compreender o processo histórico de constituição da literatura infantil brasileira enquanto produção literária e objeto de estudo, por meio de um breve panorâmico histórico. De acordo com Zilberman e Lajolo (1991), durante a primeira metade do século XVIII, apareceram no comércio de livros obras voltadas ao público infantil. Antes dessas publicações, a literatura infantil adequada para as crianças eram as fábulas de La Fontaine, datadas do século XVII.

As autoras observam que a literatura infantil, desde o período da industrialização, assumiu uma posição de mercadoria. Sua relação com a escola se dá por esta privilegiar a língua escrita. A escola, sendo o ambiente formal adequado para a criança aprender a trabalhar com a escrita e se tornar leitor e adquirir capacidades de leitura, passa a consumir as obras impressas. Do ponto de vista de Zilberman e Lajolo (1991), essa relação desencadeia:

um circuito que coloca a literatura, de um lado, como intermediária entre a criança e a sociedade de consumo que se impõe aos poucos; e, de outro, como caudatária da ação da escola, a quem cabe promover e estimular como condição de viabilizar sua própria circulação (ZILBERMAN; LAJOLO, 1991, p. 18).

Em meados dos anos 60 e 70 do século XX, a literatura infantil adotou traços que a coloca numa condição de produção literária contemporânea. Não se percebe mais o vínculo com a história e seus heróis pátrios, muito comum em narrativas da

época do romantismo. Zilberman e Lajolo (1991, p. 39) expõem que “a produção e circulação no Brasil dessa literatura infantil patriótica e ufanista se inspira em obras similares europeias”. Um olhar mais atento aponta que a prática pedagógica passou a prezar outros valores menos tradicionais.

Essa nova vertente da literatura infantil teve origem na cultura de massa. As obras produzidas nessa nova linha passaram a trabalhar com um caráter mais urbano, como mistérios para resolver e a manipulação de engenhos e fórmulas, o que traduz características do homem da cidade. A inserção de componentes urbanos nos livros fortaleceu e renovou a literatura infantil. Houve um rompimento com a tradição escolar, ou seja, com uma pedagogia conservadora, e a valorização da predominância lúdica das obras. Esse novo caminho que a literatura passou a percorrer permitiu desenhar um novo cenário no percurso escolar e possibilita ao professor assumir uma postura mais renovada.

Com as propostas oficiais para o ensino fundamental da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) e com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998), ampliou-se o conceito sobre a literatura na formação escolar. Em outras palavras, esses documentos orientam a proposta de um trabalho com a literatura infanto-juvenil, popular e inclusive a de massa. Observamos que os PCN concebem o texto literário como um modo de representação e estilo no qual prevalece a imaginação e o propósito estético. Segundo esse documento (BRASIL, 1998, p. 26), “Como representação – o texto literário [...] mediação de sentidos entre o sujeito e o mundo, entre a imagem e o objeto, mediação que autoriza a ficção e a reinterpretção do mundo atual e dos mundos possíveis”.

Faria (1999) nota que houve uma abertura pedagógica uma vez que a leitura valorizada pela a escola era apenas a erudita. A partir dessa abertura conceitual, é necessário expandir a concepção de leitura do texto literário. A autora faz a distinção entre duas modalidades de leitura, a erudita e a comum, e apresenta a diferença entre elas ao dizer que:

A leitura erudita é aquela consagrada pela tradição humanista e assimilada pela escola tradicional, ao longo de sua estruturação, como a única leitura válida. Sua finalidade é de ordem exclusivamente estética; o leitor mantém distanciamento do texto, fruindo-o formalmente, segundo padrões eruditos estabelecidos pela crítica literária do seu tempo. [...]

A leitura comum, a relação do leitor com a obra é afetiva; ela se manifesta pela identificação do leitor com a história, com os temas tratados, com as personagens. A leitura (da trivial à erudita, passando pela infanto-juvenil) é assim uma forma de conhecimento pessoal, de aprendizado de vida (FARIA,1999, p. 82).

Faria (1999) expõe sua visão sobre os PCN no tratamento que esse documento atribui ao texto literário quando observa que há pouco esclarecimento sobre uma prática detalhada para se trabalhar com esse texto. Na ótica da estudiosa, os PCN conferem maior ênfase ao aspecto linguístico e formal. E os aspectos não-estéticos acabam ficando à margem do trato que é dado ao texto literário.

Em relação à abertura conceitual, comentada anteriormente, Faria (1999) observa um estreitamento pedagógico quando os PCN enfatizam a leitura voltada para seu aspecto formal e estético, ao orientarem a prática docente voltada para a leitura erudita. Esse documento oficial ressalta que:

Pensar a literatura a partir dessa relativa autonomia ante outros modos de apreensão e interpretação do real corresponde a dizer que se está diante de um inusitado tipo de diálogo, regido por jogos de aproximação e afastamento, em que as invenções da linguagem, a instauração de pontos de vista particulares, a expressão da subjetividade podem estar misturadas a situações do cotidiano, a referencia indiciais e, mesmo, a procedimentos nacionalizantes. Nesse sentido, enraizando-se na imaginação e construindo novas hipóteses e metáforas explicativas, o texto literário é outra forma/ fonte de produção/apreensão de conhecimento (BRASIL, 1998, p. 26-27).

Faria (1999) afirma que essa orientação é inadequada à maioria dos professores que não têm formação especializada, uma vez que esse documento utiliza, nesse trecho, uma linguagem bastante técnica da teoria literária. Depois desse exemplo, percebemos, então, que o tratamento dado ao texto literário, ao longo do documento, opõe-se à leitura erudita quando os PCN se mostram abertos à reforma do ensino tradicional.

Para a autora, impor a literatura erudita aos alunos sem o devido preparo para essa leitura é negligenciar a possibilidade de discussão, de avaliação do autor e da literariedade da obra sem proporcionar uma leitura prazerosa e, sim, apenas por obrigação. Nessa perspectiva de ensino, o professor não contribui para a formação do leitor nem aprimora o olhar crítico dos alunos, um dos tópicos salientados pelos PCN. Faria (1999) apresenta, então, um caminho para se chegar à literatura erudita de forma que o docente colabore para formação do aluno. Ela sugere começar pela literatura infantil e juvenil como um meio de aprofundar a leitura e assim preparar o discente para saber apreciar a literatura erudita.

De acordo com Faria (1999, p.9), a “literatura, assim, pode vir a ser um patrimônio pedagógico precioso, não só para fornecer a professores e alunos caminhos para atingir metas fundamentais propostas pelos PCN, como ainda ser um

dos esteios para a interdisciplinaridade [...]”, apesar de os estudos literários durante um determinado período terem privilegiado um ensino voltado para o conservadorismo centrado em “clássicos de antologia”, com “análises estruturalistas como via comum de abordagem desses textos”.

A autora ressalta que, só na década de 80, os pesquisadores se preocuparam com a literatura infanto-juvenil na escola. Nesse contexto, cita estudiosos como Regina Zilberman, Maria da Glória Bordini, Vera Teixeira de Aguiar, que desenvolveram estudos na área de literatura e leitura e contribuíram para uma prática pedagógica na escola que valorizasse a literatura.

Faria (2010) observa que o ponto de partida para se trabalhar com literatura deve ser a formação dos professores. Eles vão atuar como mediadores da leitura. É condição imprescindível saber e ensinar que um “texto literário é polissêmico, pois sua leitura provoca no leitor reações diversas, que vão do prazer emocional ao intelectual”. (p.12). Por isso, devem conhecer o discurso literário, ou seja, os elementos que caracterizam as narrativas. Dessa forma, o professor será capaz de perceber “as sutilezas e as muitas maneiras de ler um livro, atendendo sempre às expectativas e competências dos pequenos leitores” (p. 13). A mesma autora expõe que o professor, antes de começar efetivamente uma atividade de leitura de livros em sala, deve se colocar na condição de leitor comum, ou seja, ler primeiro os títulos que pretende utilizar. Assim, conhecerá as obras e, ao planejar, poderá direcionar melhor como utilizá-las em sua prática.

Na ótica de Cosson (2014), a literatura instaura um diálogo especial entre leitor e obra. Por esse motivo, a literatura precisa ser leitura presente nas aulas. Zilberman (1990) afirma que o leitor de um texto literário conserva sua subjetividade, mas, ao mesmo tempo, amplia o conhecimento por meio da imaginação. Por isso, a autora define a atividade com um texto literário uma tarefa completa. Acrescenta que o leitor socializa a sua vivência. Sendo assim, defende que a literatura tem a capacidade de estimular o diálogo por meio da troca de experiências.

Zilberman (1990, p. 20) acredita que a literatura, num sentido educativo, ajuda o aluno “a ter mais segurança relativamente a suas próprias experiências”. Nessa perspectiva, a autora assume que a literatura educa, pois estimulando a fantasia do leitor “suscita um posicionamento intelectual” e “nesse sentido o texto literário introduz um universo [...] leva o leitor a refletir sobre sua rotina e a incorporar novas experiências”. (p. 18).

4.4 Sequência didática para o desenvolvimento do projeto de leitura de contos de enigma

As atividades de leitura com o gênero conto de enigma (mistério) em sala de aula foram realizadas com base nas diretrizes para o trabalho com a leitura por meio de sequência didática proposta por Schneuwly; Dolz (2004), na concepção sociocognitiva de leitura, nos procedimentos de leitura de gêneros discursivos apresentados por Lopes-Rossi (2006) e nas principais características dos contos de enigma. Esses pressupostos foram organizados numa sequência didática pela Equipe do Projeto Observatório/Unitau 2011 – 2014: “Competências e habilidades de leitura: da reflexão teórica ao desenvolvimento e aplicação de propostas didático-pedagógicas”, como mostram os quadros a seguir. Esses procedimentos são básicos tanto para a leitura de conto quanto para a leitura de romance. No caso desta pesquisa, foram lidos contos de enigma.

Quadro 43 - Primeiro procedimento: leitura rápida (global ou pré-leitura)

<p>Ativação do conhecimento prévio do aluno sobre o gênero e sobre assunto ou a história a ser lida</p> <p style="text-align: center;">ESTRATÉGIAS</p>	<p>CONHECIMENTOS E HABILIDADES DESEJÁVEIS; DESCRITOR DA PROVA BRASIL ASSOCIADO</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Leitura rápida do título, ilustração (se houver), alguma palavra que se destaque para ativação do conhecimento prévio sobre o gênero e sobre o tema (assunto) do conto ou do romance ➔ Entregar um texto e fazer perguntas oralmente. Ou ➔ Construir na lousa um esquema de palavras-chave a partir de perguntas e depois entregar o texto. <p>Perguntas básicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O que é um conto/romance policial / de mistério? Para que serve (finalidade/objetivo/propósito)? • Que temas ou situações podem causar uma investigação ou um mistério numa história? • Que pistas o título ou as ilustrações nos dão sobre o assunto? • De acordo com as imagens, quem são as personagens? O que deve ter acontecido na história? 	<p>CONHECIMENTO SOBRE O GÊNERO CONTO DE MISTÉRIO (Características sociocomunicativas do conto: condições de produção, circulação, temáticas, propósito comunicativo/finalidade/objetivo.)</p> <ul style="list-style-type: none"> • identificação da finalidade do texto D9 <p>SOBRE O TEXTO ESPECÍFICO A SER LIDO:</p> <ul style="list-style-type: none"> • interpretação com auxílio de material gráfico D5 • localização de informações explícitas D1
<p>Nível de compreensão esperado: compreensão mínima, reconhecimento do gênero conto de mistério/ policial, aquisição de conhecimento novo sobre o gênero, levantamento de algumas hipóteses sobre a história</p>	

Projeto Observatório/Unitau 2011 – 2014

Quadro 44 - Segundo procedimento: Estabelecimento de objetivos para leitura completa do conto ou do romance

ESTRATÉGIAS	CONHECIMENTOS E HABILIDADES DESEJÁVEIS; DESCRITOR DA PROVA BRASIL ASSOCIADO
<p>→ Fornecer as perguntas antes da leitura e solicitar as respostas às perguntas por escrito. Em caso de romance, uma sugestão é dividir o texto em partes, fornecer uma pergunta, corrigi-la e seguir com outra partes e outras perguntas, assegurando que todos estão acompanhando a história.</p> <ul style="list-style-type: none"> • O que aconteceu com os personagens? • O que motivou o conflito (o crime ou a situação de mistério)? • Como foi o crime ou qual o fato assustador no texto? • Como o crime ou o mistério se resolveu? • Corrigir oralmente com os alunos 	<ul style="list-style-type: none"> • Localização de informações explícitas D1; • Identificação do enredo da narrativa D7 • Identificação do conflito, do clímax da narrativa D7 • Inferências sobre o comportamento das personagens D4
<p>Nível de compreensão esperado: compreensão básica dos fatos que compõem a narrativa.</p>	

Projeto Observatório/Unitau 2011 – 2014

Quadro 45 - Terceiro procedimento: Estabelecimento de objetivos para uma leitura detalhada de certas partes do romance ou do conto

ATIVIDADES PROPOSTAS	CONHECIMENTOS E HABILIDADES DESEJÁVEIS; DESCRITOR DA PROVA BRASIL ASSOCIADO
<p>→ Fornecer as perguntas e solicitar respostas por escrito;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qual é o tema (idéia) central do texto? • Que elementos, palavras ou expressões do texto ajudaram a criar o tom (clima) de mistério ou de suspeita sobre algum personagem? (Se o texto for longo, indicar páginas que devem ser analisadas). • No texto, o que significa a palavra ...? (Se houver palavras difíceis que mereçam ser exploradas). • Qual foi a principal pista e/ou o raciocínio lógico que levou à resolução do mistério ou do crime? <p>→ Corrigir oralmente com os alunos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificação do tema do texto D6 • Inferência de sentido de palavra ou expressão D3 • Inferências de informação implícita D4 • Estabelecimento de relações entre partes do texto D8
<p>Nível de compreensão esperado: Compreensão minimamente crítica do conto ou do romance; percepção dos elementos da narrativa com ênfase nos característicos do conto de mistério ou do conto/romance policial.</p>	

Projeto Observatório/Unitau 2011 – 2014

Quadro 46 - Quarto procedimento: Posicionamento crítico do leitor relacionado à qualidade do texto e ao tratamento das informações, de acordo com as características do gênero

ATIVIDADES PROPOSTAS	CONHECIMENTOS E HABILIDADES DESEJÁVEIS; DESCRITOR DA PROVA BRASIL ASSOCIADO
<p>➔ Fornecer as perguntas e solicitar as respostas por escrito:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Você gostou da história? Por quê? • Você aprendeu alguma coisa sobre investigação policial? O quê? (Para casos de histórias policiais). • Você acha que esse conto/romance é mesmo intrigante? Deu medo? (para casos de mistério) • Você daria outro desfecho para a história? Qual? Por quê? (para casos de mistério) • Você gostaria de ler outros contos/romances de mistério/policiais? <p>➔ Corrigir oralmente com os alunos</p>	<p>OBS.: Não há descritores da Prova Brasil referentes a esse nível de inferência.</p> <p>reflexão sobre a qualidade da história, na percepção do aluno; incentivo a outras leituras</p>
<p>Nível de compreensão esperado: Compreensão crítica do conto/romance.</p>	

Projeto Observatório/Unitau 2011 – 2014

4.5 A leitura de contos de enigma com os alunos do 6º ano

O projeto de leitura de contos de enigma começou no dia 19 de agosto de 2015, nas três turmas de 6º ano, e foi até 18 de novembro do mesmo ano. As atividades foram realizadas uma vez por semana em dois tempos de aula, como resume o quadro 26 apresentado a seguir. A proposta do trabalho teve como foco ampliar as habilidades de leitura dos alunos no gênero discursivo conto de enigma (mistério).

Quadro 47: Cronograma das atividades da pesquisa-ação referentes à leitura de contos

Data	Atividades	Enfoque e objetivo das atividades desenvolvidas
19/8	Perguntas para diagnosticar a relação dos alunos com a leitura	Investigar a representação de leitura dos alunos do 6º ano
26/8	Trecho do conto As formigas Autor: Lygia F. Telles	Adjetivo – levar os alunos a entenderem que a seleção dos adjetivos pode contribuir na construção de sentidos do texto. Palavras que caracterizam o ambiente, o tempo no conto – efeito de mistério (Adjetivos).
2/9	Trecho do Casal de velhos Autor: Edson G. Garcia	(Continuação) - Adjetivo – levar os alunos a entenderem que a seleção dos adjetivos pode contribuir na construção de sentidos do texto. Palavras que caracterizam o ambiente, o tempo no conto – efeito de mistério (Adjetivos).
9/9	1º CONTO - Casal de velhos Autor: Edson G. Garcia	Explorar o título. Elemento assustador. Entonação na leitura. Identificação do tema. Conhecimentos prévios.

16/9	2º CONTO - As formigas Autor: Lygia F. Telles	Adjetivos. Explorar o título. Elemento assustador. Palavras que criam efeito de mistério. Retomada dos conhecimentos prévios
23/9	3º CONTO - A mais bela noite de Margarida Autor: Edson G. Garcia	Adjetivos. Explorar título. Características. Elemento assustador. Identificação do tema e do desfecho.
30/9	4º CONTO - Crime mais que perfeito Autor: Luís L. Coelho	Enigma as duas possibilidades de desfecho (início / final) no conto. Tema. Inferência.
7/10	5º CONTO - Roubo do diamante Autor: Jaqueline P. Barbosa e Célia F. Rovai	Enigma elementos do conto. Exploramos tema e desfecho. Inferência.
14/10	6º CONTO - Roubo do retrato vermelho Autor: Luís L. Coelho	Enigma. Principal pista. Inferência.
21/10	7º CONTO- O caso da curva da colina negra Autor: Adalberto Filho	Enigma. Identificação de palavras que pertencem ao conto de mistério. Inferência.
28/10	8º CONTO - O crime quase perfeito Autor: Robert Arlt	Enigma pistas. Tema. Inferência.
4/11	9º CONTO - A faixa manchada Autor: Arthur Conan Doyle	Enigma. Pistas. Tema. Inferência
11/11	10º CONTO - Misteriosa Revelação Autor: Nelson Albissú	Avaliação – verificar a aprendizagem dos alunos
18/11	Encerramento – com 8 perguntas elaboradas pela pesquisadora	Levantamento do trabalho realizado com os contos de mistério

Antes de começar a trabalhar efetivamente com os contos, elaborei um roteiro de perguntas para que os alunos expusessem a sua relação com a leitura. Após esse levantamento, passei para o trabalho com dez contos de enigma (mistério), seguindo a sequência didática de leitura do Projeto Observatório/UNITAU. Em alguns contos, a sequência não foi seguida estritamente porque foram elaboradas outras perguntas, de acordo com o texto. Importa ressaltar que essas perguntas exigiam que os alunos fizessem inferências sobre pontos específicos do conto, estando, portanto, de acordo com a proposta teórica de leitura adotada nesta pesquisa e com o terceiro procedimento de leitura da sequência didática. Em novembro, após a leitura do décimo conto, os alunos fizeram uma avaliação para verificar as habilidades de leitura trabalhadas nos contos de mistério.

Para encerrar a pesquisa, elaborei um questionário com oito perguntas para os alunos a fim de fazer um levantamento do trabalho realizado durante os meses de agosto a novembro. Os resultados e comentários de todas essas atividades são apresentados a seguir.

4.6 O levantamento da representação da leitura para os alunos do 6º ano

Sendo o foco desta pesquisa a leitura, achei pertinente fazer um levantamento, por meio de perguntas, para entender o que a leitura representa para os alunos, se tiveram contato com livros em casa, ou seja, alguém lia histórias para eles. Assim, saberia se os alunos receberam incentivo à leitura e se alguns gostam de ler atualmente. No dia 19/08/2015, os alunos responderam às perguntas:

- 1) Na sua infância, alguém lia para você?
- 2) Atualmente, você gosta de ler? Explique.
- 3) Qual gênero prefere ler? Por quê?
- 4) Em que lugar se sente mais à vontade para ler? Justifique.
- 5) Como você define o que é leitura?
- 6) Explique o que a leitura proporciona a você?
- 7) Você prefere ler um livro ou texto que tenha imagem? Explique.
- 8) Das opções abaixo, se você tivesse que escolher um livro para ler, qual gênero te interessaria mais? JUSTIFIQUE.
a) Contos de fadas b) aventura c) contos de mistério d) ficção científica

Em suas respostas, os alunos sempre relacionavam parentes próximos como mãe e pai na contação de história. Percebi que a leitura inserida por alguém que os discentes amam tem uma representação significativa. Em outras palavras, muitos disseram ter tomado gosto pela leitura e sentir prazer na leitura de um livro.

A segunda pergunta foi se eles gostam de ler. A maioria dos alunos respondeu que sim, que ler “é uma viagem”, “é legal”, que dá para “imaginar que faz parte da história”. Um aluno disse que lê quando está triste, para se distrair.

A terceira pergunta era que gênero gostam de ler. Os alunos responderam que gostam de ler histórias de romance, ação, terror, comédia. A quarta pergunta era em que lugar se sentem mais à vontade para ler. Responderam que leem no quarto e na biblioteca. E acrescentaram que prezam o silêncio no momento da leitura para uma maior interação com o livro.

Na quinta pergunta, os alunos tinham de responder como definiam a leitura. Foram várias as definições para leitura. Umas mais elementares e outras mais abstratas. A que chamou nossa atenção foi a resposta “Eu defino a leitura como um único lugar que possa ser realmente meu.”. Depois dessa pergunta, os alunos tinham de responder o que a leitura proporciona a eles. Muitos relacionaram a sensação de bem estar quando leem. Disseram que se sentem mais leves.

A sétima pergunta se referia à preferência dos alunos ao texto com ou sem imagem. Muitos preferiram a imagem, justificando que complementa a história.

Gostam de “admirar a imagem” e, sobretudo, associaram à praticidade, explicando que auxilia na compressão do texto.

Na última pergunta, os alunos responderam que na hora de escolher um livro para ler dão preferência aos gêneros de mistério e aventura. Esses gêneros foram os mais citados nas respostas. Explicaram que gostam do mistério por causa da curiosidade em desvendar o que aconteceu que gerou o mistério. A história fica intrigante e não sentem vontade de parar de ler. Nas histórias de aventura, gostam das ações arriscadas e, até mesmo de perigo, das personagens.

Ainda que muitas respostas possam ter sido dadas pelos alunos com o propósito de agradar a professora, notamos, no decorrer da pesquisa e ao confrontar as respostas dos alunos, que aqueles que disseram ter o hábito de ler desde a infância demonstram mais facilidade na compreensão do texto e melhor desempenho na resolução das atividades. Essa não foi uma observação sistemática, pois não era objetivo desta pesquisa.

De modo geral, este levantamento mostrou uma disposição dos alunos para a leitura dos contos escolhidos para esta pesquisa, o que foi um bom começo.

4.7 Primeiras atividades com os contos de enigma

No dia 26/8, a aula teve enfoque nos adjetivos presentes em contos de enigma, aproveitando a indicação desse conteúdo na Proposta Curricular do Município. Utilizei um trecho do conto “As formigas”, que posteriormente iria trabalhar com os alunos, de acordo com a sequência didática de leitura de contos de enigma. Não disse para a turma qual seria o próximo gênero discursivo que iriam ler em sala. O objetivo foi para que eles percebessem como o emprego de adjetivos contribuía para o clima de mistério de alguns textos.

Sentados em duplas, como em todas as atividades da pesquisa, os alunos observaram a reação da narradora e de sua prima diante do sobrado assim que desceram do táxi, no seguinte trecho do conto “As formigas”, de Lygia Fagundes Telles.

Quadro 48

As formigas

Quando minha prima e eu descemos do táxi, já era quase noite. Ficamos imóveis diante do velho sobrado de janelas ovaladas, iguais a dois olhos tristes, um deles vazado por uma pedrada. Descansei a mala no chão e apertei o braço da prima.

– É sinistro.

Ela me impeliu na direção da porta. Tínhamos outra escolha? Nenhuma pensão nas redondezas oferecia um preço melhor a duas pobres estudantes com liberdade de usar o fogareiro no quarto, a dona nos avisara por telefone que podíamos fazer refeições ligeiras com a condição de não provocar incêndio. Subimos a escada velhíssima, cheirando a creolina.

– Pelo menos não vi sinal de barata – disse minha prima.

A dona era uma velha balofa, de peruca mais negra do que a asa da graúna. Vestia um desbotado pijama de seda japonesa e tinha as unhas aduncas recobertas por uma crosta de esmalte vermelho-escuro, descascado nas pontas encardidas.

[...]



Como professora e pesquisadora, perguntei aos alunos que impressão a narradora teve do sobrado. Eles responderam que ela achou o ambiente sinistro. Alguns responderam que tinha um ar misterioso. Na correção, questionei a turma “Após a leitura do trecho do conto e com base no efeito dos adjetivos, podemos dizer que esse trecho do conto pertence a que gênero discursivo?” A maioria respondeu mistério, alguns mencionaram terror. Foi pedido aos alunos que justificassem essa afirmação e eles responderam com exemplos como “velho sobrado”, “sinistro”, e pelo fato de ser noite.

No dia 2/9, ainda trabalhando a importância do adjetivo no conto, usei outro trecho de outro conto de mistério chamado “O casal de velhos”. Nessa aula, trabalhamos a seleção de adjetivos que o autor do conto usou para caracterizar os elementos da paisagem. Os alunos deveriam perceber como o céu estava (fechado), como eram as nuvens (escuras e pretas), a intensidade da água da chuva (pesada), como estava a estrada (deserta), como era a montanha (pequena), como eram as arvorezinhas (raquíticas). Os alunos tinham de responder com base na seleção dos adjetivos. Ficamos muito satisfeitas, pois a grande maioria respondeu que essa

seleção criou um efeito de mistério para o conto. Essas duas aulas (26/8 e 2/9) tiveram o objetivo de embasar o início da leitura de contos de enigma (mistério). A seguir, o trecho do conto “O casal de velhos” de Edson Gabriel Garcia.

Quadro 49

Leia o trecho de um conto.

O céu estava escurecendo rapidamente, fechado, com nuvens escuras, quase pretas, anunciando uma tempestade de trovões, relâmpagos e água pesada. Manezinho apressou o passo na estrada deserta meio sem saber o que fazer. Tinha pegado uma carona até o trevo e agora caminhava em direção à cidade que se escondia do lado de lá da pequena montanha. Quase uma hora de caminhada e via apenas a estradinha se espichando em direção ao monte de terra. Tomaria chuva, com certeza. No máximo, tentaria se esconder debaixo de uma daquelas arvoretzinhas raquíticas que margeavam o caminho. A escuridão aumentou ainda mais, fazendo com que ele, um homem danado de corajoso, tivesse medo do temporal e do aguaceiro que estavam para vir. [...]



Edson Gabriel Garcia. O casal de velhos. In: _____ *Sete gritos de terror*. São Paulo: Moderna, 1991. p. 17. (Veredas).

4.8 Levantamento de conhecimentos prévios sobre contos de enigma (mistério) e leitura global do primeiro conto

De acordo com a sequência didática para leitura de contos de enigma (mistério), o primeiro procedimento de leitura é a ativação do conhecimento prévio do aluno sobre o gênero em questão: condições de produção e de circulação, temática, estilo, propósito comunicativo e características da esfera de produção do gênero. Trabalhamos o primeiro conto no dia 9/9. Começamos com uma conversa sobre o conto para levar os alunos a falarem um pouco sobre o que conheciam sobre esse gênero. A professora colocou o título do conto “O Casal de velhos”, para iniciarmos um esquema com perguntas seguindo a sequência didática:

- a) O que é um conto?
- b) Para que serve (finalidade/objetivo/propósito)?
- c) Que temas ou situações podem causar um mistério numa história?

- d) Que pistas o título ou as ilustrações nos dão sobre o assunto?
- e) De acordo com as imagens, que são as personagens?
- f) O que deve ter acontecido na história?

Essas perguntas têm o objetivo de mostrar ao aluno os aspectos básicos das condições de produção e circulação do gênero discursivo conto de mistério. Os alunos prontamente responderam que conto é uma história. Não apresentaram dificuldade para responder. Mas já a próxima pergunta apenas um número reduzido de alunos respondeu que a finalidade de um conto é entreter o leitor. A maioria dos alunos não sabia o significado dessa palavra. A pesquisadora, então, por meio de exemplo, explicou aos alunos o que o termo significava.

Os discentes prontamente relacionaram crime, sumiço, sequestros, roubo, assassinatos, vingança ao tema de conto, fatos que poderiam causar um efeito de mistério na história. Em relação ao título “O Casal de velhos”, a grande maioria dos alunos sugeriu que eram criminosos. Outros acharam que eram vítimas. Poucos acharam que eram cúmplices. A imagem desse conto é um prato de sopa. Não mostra nenhum personagem e sim uma passagem significativa da história. Os alunos levantaram hipóteses sobre os personagens: filhos do casal, netos, casal de amigos. Logo, associaram o título, e opinaram que as personagens morreram.

A pesquisadora notou, nessa leitura rápida, que os alunos tinham um bom nível de compreensão uma vez que souberam reconhecer o gênero discursivo conto de enigma (mistério), possíveis temas e fizeram adequadamente o levantamento de hipóteses sobre a história. Ela observou que a maior dificuldade dos alunos foi saber o propósito comunicativo do conto, mas com a intervenção pedagógica eles entenderam para que serve um conto.

4.9 A leitura dos contos de enigma com os alunos do 6º ano

Como relatado anteriormente no contexto da pesquisa, os alunos desse ano são bem agitados e muito imaturos. Isso implica muita conversa e brincadeira durante as aulas e também uma postura mais firme da professora para orientá-los sobre a importância da atenção para o bom desenvolvimento das atividades.

Trabalhei o primeiro procedimento referente aos conhecimentos prévios dos alunos. Em seguida, mostrei o livro de onde tirei o conto daquele dia – O Casal de

Velhos – e selecionei três alunos para ajudar na leitura compartilhada. Fiquei responsável pela última página porque queria dar maior ênfase no desfecho. Orientei que lessem o conto pausadamente, respeitando, principalmente, a pontuação para que a turma entendesse melhor o que eles fossem ler. Assim, criaria um efeito de suspense na história.

Com todos os alunos com uma cópia do texto, o primeiro aluno começou a leitura. Levamos dez minutos para terminar de ler o conto, sob silêncio total durante a leitura. Ao final do conto, a reação dos alunos com o desfecho da história foi: “*Não pode ser!*”, “*Que final é esse?*”.

Minha maior surpresa como professora e pesquisadora foi que grande maioria dos alunos mostrou que adorou esse primeiro conto. Alguns alunos vieram à mesa pedir o livro emprestado. Outros perguntaram se tinha na biblioteca. Um grupo perguntou onde eu comprei. Com essas manifestações, entendi que realmente os alunos gostaram do conto trabalhado, embora apresentassem alguma dificuldade em identificar o tema e o desfecho do conto O casal de velhos. Essas perguntas foram feitas oralmente, com o objetivo de uma compreensão mais detalhada do conto, de acordo com o terceiro procedimento da sequência didática de leitura.

O trabalho com o segundo conto de mistério, “As formigas”, no dia dezesseis de setembro, seguiu o mesmo planejamento do primeiro. Nesse dia, retomei os itens do primeiro procedimento para dar início à aula. Em relação ao título, os alunos não levantaram tantas hipóteses. Alegaram que não faziam ideia do que poderia acontecer no texto. Leram o texto com o objetivo de verificar o que havia de enigma ou mistério na história.

Esse segundo conto não teve a mesma reação de entusiasmo dos alunos se comparado ao primeiro conto. O efeito no final surpreendeu poucos alunos. Mas reforcei, ao final da aula, a seleção das palavras do conto que criam o clima de mistério no texto.

O trabalho com o terceiro conto, A noite mais bela de Margarida, realizado no dia 23 de setembro, iniciou com a professora e pesquisadora escrevendo o título no quadro para que os alunos ficassem curiosos e levantassem hipóteses sobre o conto a partir do título. Os alunos participaram levantando elementos como: assustador, noite escura, tempestade, crime. Esse texto tinha uma imagem de uma margarida no início. Então, a professora explicou para os alunos que esse elemento não verbal é muito importante no texto.

Um aluno associou o título à imagem e questionou que a personagem poderia ser uma flor ou uma pessoa. A pesquisadora disse que ele estava certo, mas tinha um detalhe no título que indicava, de fato, se era uma flor ou uma mulher. Ela pediu que o aluno voltasse e observasse o nome e a forma que estava escrito. Ele chegou à conclusão de que se tratava de uma mulher, pois estava escrito com letra maiúscula. Dei início ao segundo procedimento de leitura, com estabelecimento de objetivos para leitura completa (O que aconteceu com os personagens? O que motivou o conflito (o crime ou a situação de mistério)? Como foi o crime ou qual o fato assustador no texto? Como o crime ou o mistério se resolveu?) e logo após ao terceiro procedimento, estabelecendo objetivos para uma leitura detalhada (Qual é o tema (idéia) central do texto? Que elementos, palavras ou expressões do texto ajudaram a criar o tom (clima) de mistério ou de suspeita sobre algum personagem? Qual foi a principal pista e/ou o raciocínio lógico que levou à resolução do mistério ou do crime?)

Ao final dessa atividade, os alunos ainda continuavam com dificuldade em identificar o tema e o desfecho desse terceiro conto. Foi preciso explicar, no momento da correção, que o tema é o assunto do texto e desfecho é o que se descobre a respeito do mistério.

O quarto conto, “Crime mais que perfeito”, foi trabalhado no dia 30/9, com a mesma sequência didática de leitura, mas com ênfase no tema e no desfecho, elementos que ainda representavam dificuldades para os alunos. Sempre começávamos pelo o título e os alunos acharam bem sugestivo o desse conto. Explicaram que pelo título deve ter havido um assassinato, crime ou roubo. A professora perguntou porque o uso da palavra perfeito e os alunos responderam “que não deixa vestígios”, “que o culpado dificilmente será preso”.

Então, a professora e pesquisadora aproveitou para explicar que o tema do texto é o assunto central que será narrado ao longo da história e, normalmente, tem relação com o título. Nesse conto, uma daquelas hipóteses dos alunos se confirmou, e o assunto do texto girou em torno desse fato. Aproveitando a conversa, a professora aproveitou e falou sobre o desfecho, levando os alunos a compreenderem que esse termo tem a ver com a resolução da história, com o momento em que o leitor descobre o que aconteceu.

A professora notou que os alunos tiveram certa dificuldade com esse texto pelo fato de algumas palavras não fazerem parte do contexto dele como, por

exemplo, “alcova”, “inquirir”, “urdir”. Durante o planejamento, preveu essa situação, sendo assim, colocou à disposição dicionários com o intuito de que fizessem uso para compreensão das palavras. Nesse conto, a professora aproveitou para começar a trabalhar com a inferência, pois até então os alunos buscavam as respostas num nível mais explícito no texto. A última pergunta dessa atividade foi “A vida ficou pesada para Davi e, um dia ele a jogou no mar.” A pergunta era o que Davi fez? Os alunos precisavam inferir que Davi se matou. A professora, por meio das respostas, queria saber se os alunos entenderam esse trecho da história. Os alunos entenderam que o que aconteceu com a personagem que tirou a vida dele. O quinto conto, “O roubo do diamante”, foi trabalhado dia 7/10. Antes de trabalhar o conto, disse “O texto de hoje tem um enigma a ser resolvido.” Então, começaram a discutir o que é um enigma. Sugeri que falassem sinônimos para entender melhor a palavra em questão. Alguns alunos responderam que se trata de um mistério. Os alunos que responderam disseram saber, pois assistem a filmes, séries e até desenhos, como Scooby Doo. Aproveitamos e explicamos os elementos principais de um conto de enigma. São eles: as pistas, os detetives, os suspeitos, os fatos, as vítimas.

Como os alunos chegaram ao entendimento que eu queria, lancei a pergunta “Que temas ou situações podem causar uma investigação?”. Prontamente responderam “crime, assassinato, roubo”. Depois desse levantamento, escrevi no quadro o título do conto: O roubo do diamante. Os alunos ficaram bem interessados na resolução do enigma do conto. Para se certificar de que os alunos entenderam realmente o que é desfecho, na atividade, eles tinham de produzir uma resolução para esse conto. O conto foi entregue a eles sem o desfecho.

Como professora e pesquisadora trabalhei a inferência. Os alunos tinham de responder, segundo o desenrolar da história, qual seria o motivo para o crime. No conto, o autor não narra como aconteceu o roubo. Os alunos deveriam responder, levando em conta as circunstâncias do crime, como possivelmente o roubo foi realizado. Fizeram o desfecho e adoraram. Observamos que com essa atividade, os alunos compreenderam bem o que é desfecho no conto, pois a atividade era para que entendessem a finalidade do desfecho. Percebemos que a tarefa foi eficaz.

O sexto conto, “O roubo do retrato vermelho”, foi trabalhado dia 14/10. Antes de começar esse trabalho, exploramos a imagem do texto e contei brevemente a história da mulher do quadro. Ela casou-se com Cézanne. Por isso, o

nome do quadro era Madame Cézanne. Outra observação a respeito desse conto diz respeito às palavras escritas de forma bem diferente da ortografia atual. Antes que esse evento causasse agitação, falei que isso se deve ao fato de o conto ter sido escrito e publicado na década de 60.

Ao escrever o título no quadro, a grande maioria dos alunos sugeriu que a ideia central do texto é um roubo. Observei que, agora, os alunos fazem a relação do título do conto com o tema da história. Dessa forma, as intervenções pedagógicas, ou seja, as explicações antes de começar e durante as atividades anteriores foram válidas. Nesse conto, que ao final da leitura global do texto, alguns alunos fizeram a relação da profissão de Ricardo, que era pintor, com o fato que motivou a situação de mistério: o roubo do retrato.

Na leitura detalhada desse conto, foi trabalhada a inferência, conforme o terceiro procedimento de leitura da sequência didática. Uma questão específica foi que, depois do desfecho, os alunos tinham de explicar por que em um trecho do conto o delegado falou assim com dona Raquel: “Mas, D. Raquel... a saída é por aqui!”. O aluno precisava entender que ela ficou desorientada com o plano do delegado para prender o ladrão do quadro. Primeiro porque pensou que o filho fosse o ladrão do quadro e depois porque descobriu que a tela que ele tinha em casa era apenas uma cópia do quadro original que foi roubado do museu.

O sétimo conto, “O caso da curva da Colina Negra”, foi trabalhado no dia 21/10. Nesse dia, retomamos os elementos do conto de enigma (mistério): suspeito, vítima, criminoso, detetive, pistas. Os alunos não tiveram dificuldade com esse conto. Souberam identificar e relacionar os elementos característicos do conto de enigma com as personagens. Na atividade específica em que os alunos precisaram inferir que o motivo para a situação de investigação foi o dono da empresa ter a intenção de se beneficiar do acidente e receber o dinheiro do seguro, os alunos foram muito bem sucedidos.

Nesse conto, foi proposta uma atividade em que os alunos precisavam identificar num quadro (reproduzido a seguir) palavras que faziam parte do campo semântico do conto de mistério. O objetivo era verificar o nível de conhecimento dos alunos até o momento. Em outros termos, observar se os alunos, no sétimo conto, sabiam identificar as palavras características do gênero discursivo conto de mistério depois de ter trabalhado com todos esses contos.

Quadro 50: Atividade proposta na leitura do sétimo conto

Vítima	Princesa	Suspeito	Testemunha	Criminoso
Mistério	Enigma	Suspense	Calma	Medo
Dedução	Confissão	Intimação	Traição	Satisfação
Crime	Caso	Mago	Investigação	Vingança
Assassino	Inocente	Companheiro	Culpado	Álibi

BARBOSA; ROVAI (p. 105, 2012).

Muitos alunos atingiram o objetivo da atividade, pois identificaram corretamente as palavras que fazem parte do contexto de mistério. Com isso, entendemos que os alunos já adquiriram muitas habilidades de leitura pertinentes para esse gênero discursivo.

O oitavo conto, “O crime quase perfeito”, foi trabalhado no dia 28/10. Nesse dia, observamos atentamente o desempenho dos alunos e notei, durante a intervenção pedagógica e correção, que os alunos souberam localizar informação explícita do texto (Quais foram as últimas pessoas que viram a vítima antes do crime?), inferir o sentido de uma palavra “envoltório” e identificar as outras três palavras presentes no texto que poderiam substituir esse termo, identificar o tema do conto.

O nono conto, “A faixa manchada”, foi trabalhado no dia 4/11. Como professora e pesquisadora, não poderia deixar de levar para os alunos um conto de Arthur Conan Doyle com seu detetive mais famoso, Sherlock Holmes. Os alunos não acharam um conto fácil, mas disseram que gostaram. O interessante é que pelo título os alunos não conseguiram formular hipóteses para o que seria a faixa manchada. Souberam identificar corretamente os elementos do conto e relacionar as personagens. Precisei explicar porque a Helen só procurou o detetive dois anos após a morte de sua irmã e porque no momento do crime não estão presentes os suspeitos. Após dois anos, Helen ouve o mesmo assobio da noite em que sua irmã morreu. Depois dessa explicação, os alunos entenderam melhor o conto, pois relacionaram a morte de Júlia com uma das perguntas da atividade em que tinham de levantar uma hipótese para por que o Dr. Roylott assassinou Júlia e tentou matar Helen.

O décimo conto, “Misteriosa revelação”, foi trabalhado no dia 11/11 como uma avaliação para verificar a aprendizagem dos alunos. O quadro 28 apresenta a tabulação do resultado dessa atividade.

Quadro 51: Resultados da verificação final sobre compreensão de contos de enigma (mistério)

PERGUNTAS	Alunos	Acertos	%
1- Qual é o gênero discursivo que você acabou de ler?	86	70	81,4
2- Porque havia somente um médico em toda região?	86	70	81,4
3- Qual foi a situação para a menina chamar o médico desesperadamente, o que motivou a situação de mistério entre eles?	86	64	74,4
4) Qual foi o fato assustador no conto?	86	45	52,3
5) Como esse fato assustador se resolveu no texto?	86	38	44,2
6) Qual foi a pista principal que levou à resolução do mistério?	86	62	72,1
7) No trecho, “Com o passar das horas, concomitantemente , a chuva e a febre foram diminuindo.”, a palavra destacada significa: a) tempo depois c) no outro dia b) ao mesmo tempo d) na hora seguinte	86	50	58,1
8) Que palavras e expressões o autor utilizou para descrever o tempo no conto?	86	60	69,8
9) Com essa descrição do tempo, o autor criou que efeito no conto?	86	62	72,1
10) Na expressão “ nunca admitiu qualquer possibilidade de manifestação de além-túmulo ”, o autor do texto, fala em outras palavras, o mesmo que: a) () nunca acreditou que fosse morrer. b) () nunca aceitou que existisse a presença de espíritos. c) () nunca acreditou nos vendedores de túmulos d) () sempre desconfiou que mortos falassem.	86	60	69,8

Com essa avaliação, foi possível verificar o bom desempenho dos alunos e com o apoio do quadro acima visualizar o resultado por meio das porcentagens. Constatamos que os discentes foram muito bem na avaliação final. Observamos que só em uma questão ficaram abaixo de 50%. Notamos que os alunos não souberam responder o significado da palavra concomitante. Atribuimos essa dificuldade em responder à questão ao fato de essa palavra não ser do cotidiano dos alunos.

4.10 O posicionamento crítico dos alunos sobre os contos de enigma

Nesse procedimento, os alunos tinham de se posicionar, apresentando uma postura crítica frente ao texto lido e trabalhado em sala. Era o momento de julgar a qualidade e a forma como o autor tratou as informações no texto. O aluno, para emitir sua opinião, precisava levar em consideração as características do gênero.

Após o trabalho de leitura detalhada de todos os contos, solicitávamos que os alunos respondessem se gostaram da história. Mas não bastava apenas dizer sim ou não. Eles eram orientados a responder o porquê gostaram do texto. Como já havia trabalhado o posicionamento crítico dos alunos com o gênero discursivo tira, eles já tinham uma diretriz de que elementos analisar para fundamentar o posicionamento crítico deles e assim responder. Os alunos diziam que gostavam da

história porque o autor criava um suspense no conto, o que os deixava interessados e curiosos para desvendar o mistério, ou seja, saber o desfecho da história.

Outra pergunta era se os alunos tinham aprendido algo sobre investigação nos contos de enigma. A resposta era que sim e todos sabiam explicar que era importante investigar os mínimos detalhes, juntar os fatos, analisar bastante para não acusar injustamente, sem provas.

O conto de mistério mais intrigante que foi trabalhado em sala, segundo os alunos, foi “A noite mais bela de Margarida”. Os alunos disseram que chegaram a sentir um pouco de medo por causa do desenrolar da história ao perceberem que ela estava morta.

Na minha percepção de professora e pesquisadora, o conto que mais sensibilizou os alunos foi “O casal de velhos”. Afirmando isso porque foi o texto que os discentes tiveram mais interesse em mudar o final, devido ao triste desfecho. Um aluno apresentou uma justificativa para a mudança no desfecho: “Os velhinhos demoram tanto para encontrar o filho, não era justo morrer logo depois.”

Perguntei aos alunos se gostariam de ler outros contos além dos que foram trabalhados em sala. Responderam que sim, pois adoram estudar o gênero discursivo conto de mistério/enigma. A maioria disse que antes de aprender esse gênero não se interessa por histórias intrigantes. Inclusive alguns alunos disseram para a professora que pegaram livro de mistério na biblioteca para ler depois que começamos a estudar esse gênero discursivo.

Esses resultados mostraram que o objetivo da pesquisa relativo a desenvolver habilidades de leituras nos alunos para contos de enigma (mistério) foi atingido com muito sucesso. Além disso, essa etapa da pesquisa proporcionou aos alunos refletirem sobre a qualidade do texto e como apresentar um posicionamento crítico, enquanto leitor de uma obra, no que se refere à qualidade da história e à forma como o autor trata as informações, levando em consideração sempre as características do gênero.

CONCLUSÃO

A presente pesquisa teve como objetivo geral desenvolver um trabalho que ampliasse as habilidades de leitura dos gêneros discursivos conto de enigma e tiras com três turmas do 6ª ano do ensino fundamental de uma escola pública do interior do estado do Rio de Janeiro, buscando contemplar ainda as exigências das Provas Brasil e SAERJ.

Com relação ao primeiro objetivo específico, comparamos a Matriz de Referência da Prova SAERJ com a Matriz da Prova Brasil a fim de verificar se as habilidades de leitura cobradas pelas duas provas são as mesmas. Além disso, procuramos relacionar essas Matrizes às expectativas de leitura da Proposta Curricular do Município de Resende-RJ para os gêneros tira e conto.

Após a comparação das Matrizes, pudemos concluir que há mais semelhanças entre os tópicos cobrados nas avaliações do que diferenças. Observamos que as duas Matrizes são divididas com a mesma quantidade de tópicos, ou seja, em seis tópicos iguais. Apresentam uma divergência no que se refere à nomenclatura. A Prova Brasil propõe descritores e o SAERJ se refere a habilidades. Mas notamos que o conceito é o mesmo. Acrescentamos que ambas avaliações utilizam o termo “gênero textual” em referência aos diversos textos que devem ser trabalhados na escola. Depois da análise das Matrizes, podemos dizer que o termo “gênero textual” é empregado no sentido de “gênero discursivo”. Ressaltamos que não cobram do leitor, aluno, todas as características sociocomunicativas do gênero alvo da leitura. Identificamos também que as avaliações têm o foco na leitura inferencial. Os alunos, portanto, precisam ter a competência de entender um texto a partir da construção de sentidos.

Sendo assim, entendemos que o professor precisa da formação continuada, principalmente sobre o trabalho com a leitura em uma abordagem pedagógica mais eficaz ao processo de ensino aprendizagem, consolidando assim a prática pedagógica. O professor, quando planeja sua aula embasada na leitura inferencial, proporciona um ambiente didático favorável para a formação do leitor proficiente. É indiscutível a necessidade de o professor conhecer o que as Matrizes estabelecem para as avaliações.

A realização desse primeiro objetivo da pesquisa, o estudo da fundamentação teórica apresentada no capítulo 1 e o estudo dos gêneros tira e conto de enigma forneceram os subsídios para a realização da pesquisa-ação, segundo objetivo específico desta pesquisa.

A proposta do segundo objetivo foi desenvolver atividades de leitura dos gêneros discursivos tira e conto de enigma com alunos do 6º ano, ao longo do ano letivo de 2015, a partir de sequências didáticas e atividades desenvolvidas pelo Projeto Observatório/Unitau, contemplando as exigências das Provas Brasil e SAERJ. Foram selecionados esses dois gêneros discursivos, seguindo a sequência didática do Projeto Observatório, como um meio de efetivamente contribuir para a formação leitora desses alunos. Trabalhamos primeiro com as tiras da Turma da Mônica, do Calvin e do Garfield, num total de quinze tiras, sendo cinco para cada personagem. Em consonância com o que orienta a sequência didática, respeitei os diferentes tipos e níveis de complexidade das tarefas.

Começamos pela Turma da Mônica, por considerar as personagens mais conhecidas e por as tiras terem um humor mais fácil. Em seguida, foi apresentado aos alunos atividades com Calvin e seu amigo Haroldo. Nessas tiras, o humor é mais elaborado. A última sequência de tiras foi a do Garfield, pelo fato de o humor ser construído com base na ironia do gato em relação a seu dono, Jon.

Os alunos demonstraram ter se apropriado das características pertinentes ao gênero como, balões, tipos de letra, quadros, expressões faciais dos personagens, elementos do cenário, características físicas e psicológicas dos personagens, e usaram esse conhecimento para realizar as tarefas. Foi muito discutido que, nesse gênero, a linguagem não verbal é de extrema importância também para entender o humor da tira.

Durante a pesquisa, por meio de observação e anotações, notamos que os alunos ainda apresentavam dificuldades em perguntas baseadas em inferência. Constatamos que a formação de um leitor proficiente é de fato um processo lento, porém se desenvolvido com base em fundamentação teórica e em sequências didáticas, como foi o caso desta pesquisa, é um processo que surte efeitos rápidos e muito satisfatórios. Concluímos que as atividades com o gênero discursivo tira permitiram aos alunos ampliarem as habilidades de leitura envolvidas na compreensão desse gênero.

O segundo gênero discursivo com que trabalhamos foi o conto de enigma (mistério). As atividades da sequência didática do Projeto Observatório/Unitau para leitura desse tipo de conto começaram no dia 19 de agosto e foram até 18 de novembro de 2015. A proposta da pesquisa foi trabalhar com dez contos de enigma.

Durante o estudo, percebemos que os alunos não tiveram dificuldade para reconhecer esse gênero e os temas relacionados a ele. A maior dificuldade no início do trabalho foi os alunos identificarem o propósito comunicativo do conto. Foi necessária uma intervenção pedagógica.

Os alunos comentaram que adoraram estudar conto de enigma por causa do suspense que o autor criava na história. Era justamente o que prendia a atenção deles, pois ficavam curiosos em desvendar o mistério. Por meio de anotação, registramos que os alunos aprenderam sobre investigação e, principalmente, a importância de analisar os detalhes, os fatos, as provas para acusar o suspeito.

Dos contos trabalhados, o que mais prendeu a atenção dos alunos foi “O casal de velhos”, um dos primeiros contos trabalhados. Notamos que eles se sensibilizaram com a história. Na correção, disseram que mudariam o final triste para um feliz. A partir desse conto, observamos o interesse dos alunos pelas atividades com contos. Muitos alunos disseram que passaram a se interessar por esse gênero depois que começamos a trabalhar em sala com os contos.

Acreditamos que o desenvolvimento da pesquisa conseguiu ampliar a forma como os alunos lidam com o texto. Em outras palavras, esta pesquisa proporcionou aos alunos refletirem sobre a qualidade do texto e como apresentar um posicionamento crítico, enquanto leitor de uma obra, no que se refere à qualidade da história e a forma como o autor trata as informações, levando em consideração sempre as características do gênero.

Os resultados desta pesquisa contribuíram significativamente para o desenvolvimento das habilidades leitoras dos alunos envolvidos que, pela faixa etária, naturalmente ainda têm muito a progredir como leitores. Seria muito importante que continuassem a ter atividades de leitura dessa natureza, com gêneros discursivos diversos, ao longo de sua escolaridade.

Para mim, como professora e pesquisadora, esta pesquisa foi a realização de um projeto profissional. Eu sentia a necessidade de ampliar meu conhecimento, pois acredito na formação continuada para melhorar o desempenho em sala. O estudo me proporcionou conhecer e aprofundar teorias que contribuem para minha prática

docente. Então, posso afirmar que a pesquisa me permitiu agir com clareza na minha atuação pedagógica o que me tornou mais segura enquanto professora.

Por fim, espero que a divulgação dos resultados desta pesquisa possa contribuir para as reflexões sobre a leitura e para o trabalho de professores de Língua Portuguesa que também desejam desenvolver um trabalho com leitura mais efetivo em sala de aula.

REFERÊNCIAS

- ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. **Dicionário Escolar da Língua Portuguesa**. 1ª ed. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 2008.
- ALVES, Rosemeire; BRUGNEROTTO, Tatiane. **Vontade de Saber Português**. São Paulo: FTD, 2012.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. do russo de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BARBOSA, Jacqueline Peixoto; ROVAL, Célia Fagundes. **Gênero discursivo na escola**: discutindo princípios e práticas. São Paulo: FTD, 2012.
- BARROS, D.L.P. Dialogismo, polifonia e enunciação. In: BARROS, D.L.P.; FIORIN, J.L. (Org.). **Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade**: em torno de Bakhtin. São Paulo: Edusp, 1994. p. 1-10.
- BRAIT, Beth. **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2014.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos de ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/ SEF. 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **PDE: Plano de Desenvolvimento da educação: Prova Brasil**: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008.
- BUENO, Luzia. **Os gêneros jornalísticos e os livros didáticos**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.
- CAGNIN, Antônio Luiz. **Os quadrinhos**. São Paulo: Ática, 1975.
- COSSON, Rildo. **Literatura**: modos de ler na escola. (Ceale/ UFMG), 2014.
- COUTINHO, Maria Antonia; JORGE, Noemia; TANTO, Camile. **Para um modelo didático de conto policial**. Calidoscópio vol. 10, n1, p. 24-32 / abril 2012.
- EGUTI, Clarícia Akemi. **A representatividade da oralidade nas histórias em quadrinhos**. São Paulo, 2001. 183 f. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.
- FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e Diálogo as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- FARIA, Maria Alice. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. **Parâmetros curriculares e literatura:** as personagens de que os alunos realmente gostam. São Paulo: Contexto, 1999.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin.** São Paulo: Ática, 2006.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da Pesquisa-Ação. Universidade Católica de Santos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

FERRAZ, Elaine de Fátima; MOREIRA, Natalia Priscila; AGUIAR, Priscila de Souza Barbosa. **Características de questões de prova enfocando habilidades de leitura da Matriz de Referência da Prova Brasil.** Trabalho apresentado no XVII Encontro de Iniciação Científica (ENIC). Taubaté: Universidade de Taubaté, 2012.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Vygotsky e Bakhtin Psicologia e educação:** um intertexto. Rio de Janeiro: Ática, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Paz e Terra S/A, 2005.

GARCIA, Ana Luiza Marcondes. **Produção de texto na escola:** perspectivas teórico-metodológicas, tendências e desafios. Texto apresentado no encontro Leitura e produção de textos na escola, CENPEC : São Paulo , dezembro de 2010.

GOTLIB, Nádya Battella. **Teoria do conto.** São Paulo: Ática, 1988.

GONÇALVES, Adair Vieira. Ferramentas didáticas e ensino: da teoria à prática de sala de aula. In: NASCIMENTO, Elvira L. **Gêneros textuais:** da didática das línguas aos objetos de ensino. São Carlos: Clara Luiz, 2009. (p. 224 – 248).

GONÇALVES, Grace de Castro. **Contos de enigma.** Dissertação de mestrado. PUC/SP, 2007.

KATO, Mary A. **O aprendizado da leitura.** São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor:** aspectos cognitivos da leitura. São Paulo: Pontes Editores, 2011.

KOCH, Ingedore; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto.** São Paulo: Contexto, 2007. Kock e Elias (2007).

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, 2005a.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. O desenvolvimento de habilidades de leitura e de produção de textos a partir de gêneros discursivos. In: LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia (Org.) **Gêneros discursivos no ensino e leitura e produção de texto.** Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2002. p. 19-40.

_____. **Procedimentos para estudo de gêneros discursivos da escrita.** Revista Intercâmbio, volume XV. São Paulo: LAEL/PUC-SP, ISSN 1806-275X, 2006.

_____. **Sequencia didática para leitura de tiras e HQ.** Taubaté: Universidade de Taubaté, 2012. (Não publicado)

_____. **Seqüência didática para a leitura de romances ou contos policiais ou de mistério.** Taubaté: Universidade de Taubaté, 2012. (Não publicado).

LOPES-ROSSI, Maria A. G. et all. **Projeto Observatório/Unitau 2011 – 2014:** Competências e habilidades de leitura: da reflexão teórica ao desenvolvimento e aplicação de propostas didático-pedagógicas. Taubaté: Universidade de Taubaté, 2011. (Projeto financiado por CAPES/INEP. sob nº23038010000201076).

MACHADO, Irene. Gêneros discursivos: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave.** São Paulo: Contexto, 2013.

MAGALHÃES JÚNIOR, R. **A arte do conto.** Rio de Janeiro: Bloch, 1972.

MAURICIO, de Sousa. Disponível em: <http://www.monica.com.br> Acesso em : 6 jul.2006.

MARCUSCHI, Luiz A. **Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua?** Em Aberto, Brasília, ano 16, n. 69, jan./mar. 1996.

MARCUSCHI, Luiz A. Perspectivas no ensino de Língua Portuguesa nas trilhas dos Parâmetros Curriculares Nacionais. In: BASTOS, Neusa B. (Org.). **Língua portuguesa em calidoscópio.** São Paulo: EDUC, 2004. p. 259-282.

MARCUSCHI, Luiz A. **Produção textual, análise de gênero e compreensão.** São Paulo: Parábola, 2008.

MENDONÇA, Marcia Rodrigues de Souza. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: DIONISIO, Ângela Paiva. **Gêneros Textuais e ensino.** Rio de Janeiro Lucerna, 2003.

_____. **Quadrinhos e ensino de língua portuguesa.** Recife: UFPE. (inédito), 2001.

MOITA-LOPES, Luiz P. da. **Oficina de linguística aplicada:** a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

OLIVEIRA, Maria B. F. de. Contribuições do Círculo de Bakhtin ao ensino da língua materna. **Revista do GELNE**, v. 4, n.1/2, p. 129-131, 2002.

RAMOS, Paulo. **A leitura dos quadrinhos.** São Paulo: Contexto, 2010.

RAMOS, Paulo et all. **Como usar as histórias e quadrinhos na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2014. (Coleção como usar na sala de aula)

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado da Educação. **Matriz de Referência – SAERJINHO, 2012/** Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado da Educação. **Revista do Sistema de Avaliação - SAERJ – 2010** / Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. Volume 1.

ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales. Apresentação: Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLS, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p.7-18

SANTOS, Juliana O. C. Uma discussão sobre a produção de sentidos na leitura: entre Bakhtin e Vygotsky. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, v.32, n.62, p. 75-86, jun. 2014. Disponível em: < <http://www.alb.com.br>>

SILVA, Elisabeth Ramos da. **Professor, poderia corrigir esse texto?** Outras atribuições do professor de Língua Portuguesa. Anais do 6º Seminário de Pesquisas em Linguística Aplicada (SePLA), Taubaté, 2010. ISSN: 1982-8071, Cd-Rom.

SIMÕES, Luciene Juliano. **Leitura e autoria: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura**. Erechim: Edelbra, 2012.

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

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

TÁPIAS-OLIVEIRA, Eveline et ali. **A interface do professor-aluno na construção identitária**. Anais do 6º Seminário de Pesquisa em Linguística Aplicada (SEPLA), Taubaté, 2010.

TODOROV. T. **As estruturas narrativas**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

VERGUEIRO, Valdomiro. **O uso das HQS no ensino**. In: RAMA, Ângela (Org.). Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2014.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, E. T. **Literatura e pedagogia: ponto e contraponto**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

ZILBERMAN, Regina. LAJOLO, Marisa. **Literatura Infantil Brasileira: História & Histórias**. São Paulo: Ática, 1991.
www.inep.gov.br/o-ideb.

Referência do *corpus* dos contos de enigma:

ALBISSÚ, Nelson. **Misteriosa revelação**. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

ARLT, Roberto. Um crime quase perfeito. Trad. Sérgio Faraco. In: Flávio Moreira Costa (Org.). **Os 100 melhores contos de crime e mistério da literatura universal**. 2.ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002. P. 607 – 609.

BARBOSA, Jacqueline Peixoto; ROVAI, Célia Fagundes. **Gênero discursivo na escola: discutindo princípios e práticas: Roubo do diamante**. São Paulo: FTD, 2012.

BARBOSA, Jacqueline Peixoto; ROVAI, Célia Fagundes. **Gênero discursivo na escola: discutindo princípios e práticas: O caso da curva da colina negra**. São Paulo: FTD, 2012.

COELHO, Luís Lopes. **Maravilhas do conto moderno brasileiro**: São Paulo: Crime mais que perfeito. Cultrix, 1958.

_____. **A morte no envelope: Roubo do retrato vermelho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1962.

DOYLE, Arthur Conan. **O roubo da coroa de berilos e outras aventuras: A faixa manchada**. São Paulo: Melhoramentos, 2006. p. 25-46.

GARCIA, Edson Gabriel. **Sete gritos de terror: O casal de velhos**. São Paulo: Moderna, 1991.

GARCIA, Edson Gabriel. **Sete gritos de terror: A mais bela noite de Margarida**. São Paulo: Moderna, 1991.

TELLES, Lygia F. **Histórias de mistério: As formigas**. Rio de Janeiro: Rocco, 2004.