

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Juliana Aparecida Melo Almeida da Silva

**FORMAÇÃO CONTINUADA EM LÍNGUA
PORTUGUESA: contribuição para o
desenvolvimento da competência leitora de
alunos da educação básica**

Taubaté - SP

2016

Juliana Aparecida Melo Almeida da Silva

**FORMAÇÃO CONTINUADA EM LÍNGUA
PORTUGUESA: contribuição para o
desenvolvimento da competência leitora de
alunos da educação básica**

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

Orientadora: Profa. Dra. Maria Aparecida
Garcia Lopes Rossi

Taubaté - SP

2016

Juliana Aparecida Melo Almeida da Silva

Formação continuada em Língua Portuguesa: contribuição para o desenvolvimento da competência leitora de alunos da Educação Básica.

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

Orientadora: Profa. Dra. Maria Aparecida Garcia Lopes Rossi

Data: ____ / ____ / ____

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Professora Dr^a.: Maria Aparecida Garcia Lopes Rossi Universidade de Taubaté

Assinatura: _____

Professor Dr.: Orlando de Paula Universidade de Taubaté

Assinatura: _____

Professora Dr^a.: Graziela Zamponi Universidade de São Paulo

Assinatura: _____

Dedico esse trabalho à minha filha Isabelli Maria, o maior presente que recebi de Deus e que sempre foi a minha força, principalmente no momento mais adverso de minha vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me concedido a vida e me dado força, coragem e capacidade para a realização desse trabalho.

À Prof^a. Dr^a. Maria Aparecida Garcia Lopes Rossi, que sempre me incentivou durante o período do mestrado e compartilhou comigo seu conhecimento de forma profissional, dedicada e comprometida. Agradeço todos os conselhos, conversas e por me mostrar sempre o melhor caminho nos momentos difíceis que enfrentei nesses anos. Seu papel foi fundamental para me dar segurança para escrever este trabalho.

À Prof^a Dr^a. Vera Lucia Batalha de Siqueira Renda, que compartilhou comigo da minha decisão em não cursar o mestrado em 2014, mostrando que tudo tem o seu tempo certo e Deus está sempre conosco.

Ao meu marido, José Quirino da Silva, que sempre me incentivou a estudar e por quem tomei a decisão em reorganizar a minha vida, depois de sua partida. Tenho certeza que você está comigo, realizando o nosso sonho. Agradeço o seu amor incondicional, por ter feito parte da minha vida e ter me concedido a nossa maior riqueza.

À minha filha, Isabelli Maria, a compreensão das longas horas de estudo e de ausência. Tudo isso é para você, minha maior razão de viver.

Agradeço minha mãe, que sempre esteve comigo, me apoiando, ajudando e me fortalecendo em todos os momentos dessa jornada. Agradeço também aos meus irmãos: Fernando e Priscila, por serem meus esteios e me encorajar, ensinando que com amor podemos superar todos os desafios que a vida nos impõe. Obrigada família e amigos que sempre torceram para meu sucesso.

Aos meus professores do Programa em Mestrado em Linguística Aplicada, pelos conhecimentos adquiridos nas aulas.

Deixo meu agradecimento aos amigos que fiz durante o curso. Saibam que vocês fizeram parte da minha história denominada: superação.

As minhas amigas Hilda Maria D. E S Sirin e Marta Esteves, Secretárias de Educação de Campos do Jordão, que possibilitaram a realização do estudo e sempre me mostraram a importância de se acreditar na educação.

Agradeço aos meus colegas de trabalho, que estavam comigo na trajetória de estudos e aos professores da Rede Municipal de Educação, que participaram brilhantemente da formação realizada.

Viver é acalentar sonhos e esperanças.
Fazendo da fé a nossa inspiração maior.
É buscar nas pequenas coisas, um grande
motivo para ser feliz.

Mario Quintana

RESUMO

O tema desta pesquisa é o trabalho do professor em sala de aula, para a formação de leitores proficientes na Educação Básica. Delimita-se a um grupo de professores de 4º e 5º anos e professores de Língua Portuguesa de 6º aos 9º anos da Rede Municipal de Educação de Campos do Jordão e ao acompanhamento do trabalho desses professores no desenvolvimento de habilidades de leitura de seus alunos. Como professora coordenadora formadora da Secretaria Municipal de Educação de Campos do Jordão, esta pesquisadora pôde observar que as avaliações externas como Prova Brasil e Saresp têm revelado baixa proficiência em leitura dos alunos do Ensino Fundamental II e ainda se verifica a necessidade de um trabalho mais efetivo voltado ao desenvolvimento de habilidades de leitura de gêneros discursivos variados, que leve os alunos a se tornarem leitores competentes, que leiam e entendam o que está registrado nas diferentes situações de comunicação e nas diferentes tarefas de interlocutor que, como cidadãos, lhes são exigidas. O objetivo geral desse estudo foi contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura nos alunos da Educação Básica da Rede Municipal de Educação de Campos do Jordão. Os pressupostos teóricos em que a pesquisa se baseia foram os estudos bakhtinianos sobre a linguagem e gêneros discursivos, a concepção sociocognitiva de leitura, o conceito de sequência didática proposto por Schneuwly e Dolz (2004). Metodologicamente, esta pesquisa-ação foi desenvolvida no período de junho a outubro de 2015 e o material utilizado nessas atividades – coletâneas de textos, sequências didáticas de leitura para cada gênero discursivo e atividades diversas – é o elaborado pelo Projeto Observatório da Educação/UNITAU. Os resultados evidenciaram que o trabalho de formação continuada com os professores contribuiu efetivamente para o aprimoramento da prática pedagógica no desenvolvimento de atividades de leitura diferenciadas e significativas. Os relatórios das atividades desenvolvidas em sala de aula registraram melhores resultados de leitura dos alunos, que demonstraram interesse e apreço pelas atividades realizadas. Conclui-se que esta pesquisa-ação deu sua contribuição para a prática pedagógica em aspectos essenciais da formação continuada de professores e do ensino significativo de língua materna.

PALAVRAS-CHAVE: Gêneros discursivos. Habilidades de leitura. Sequência didática. Formação continuada de professores.

ABSTRACT

The theme of this research is the teacher's work in the classroom, for the training of proficient readers in Basic Education. A group of 4th and 5th grade teachers and a group of 6th to 9th grade Portuguese language teachers in Campos do Jordão Municipal Education Network is assigned to supervise the work of these teachers in the development of reading skills of their students. As a coordinating teacher of Campos do Jordão Municipal Educational Department, this researcher was able to observe that the external evaluations like Prova Brasil and Saesp have revealed low proficiency in reading of Elementary School students and there is still a necessity of more effective work aimed at the development of reading skills of varied discursive genres, that leads the students to become competent readers, who read and understand what is registered in the different situations of communication and in the different tasks of interlocutor who, as citizens, are required. The general purpose of this study was to contribute to the development of reading skills in the Basic Education students from Campos do Jordão Municipal Education Network. The theoretical presuppositions on which the research is based on were the Bakhtinian studies on language and discursive genres, the social cognitive conception of reading, the concept of didactics sequence proposed by Schneuwly and Dolz (2004). Methodologically, this action research was developed from June to October 2015 and the material used in these activities - compilations of texts, didactics reading sequences for each discursive genre and diverse activities - is the one elaborated by the Observatory of Education / UNITAU Project. The results evidenced that the work of continual training with the teachers contributed effectively to the improvement of the pedagogical practice in the development of distinguished and significant reading activities. The reports of the activities developed in the classroom registered better reading results to the students, who showed interest and appreciation in the carried out activities. It is concluded that this action research contributed to the pedagogical practice in essential aspects to teacher's continued training and significant teaching of native tongue.

Key- words: Discursive genres. Reading skills. Following didacticism teaching. Teacher's continual education.

LISTA DE FIGURAS, TABELAS E QUADROS

Figura 1: Ficha de Inscrição- Formação Continuada	41
Figura 2: Relatório de atividades desenvolvidas em sala de aula.....	43
Figura 3: Questionário para os professores	45
Figura 4: Pauta Primeiro Encontro.....	57
Figura 5: Pauta Segundo Encontro.....	64
Figura 6: Pauta Terceiro Encontro.....	75
Figura 7: Pauta Quarto Encontro.....	83
Figura 8: Pauta Quinto Encontro.....	92
Figura 9: Pauta Sexto Encontro.....	97
Figura 10: Rótulo- Procedimento de leitura.....	98
Quadro 1: Habilidades da Avaliação da Aprendizagem em Processo- 5º ano- 2015.....	50
Quadro 2: Habilidades da Avaliação da Aprendizagem em Processo – 6º ano – 2015.....	52
Quadro 3: Habilidades da Avaliação da Aprendizagem em Processo – 9º ano – 2015.....	54
Quadro 4: Planejamento da “Formação continuada em Língua Portuguesa: contribuição para o desenvolvimento da competência leitora de alunos da Educação Básica”	55
Quadro 5: Sequência didática para leitura de tiras.....	60
Quadro 6: Resultados apresentados no Relatório de atividades desenvolvidas com Tiras.....	63
Quadro 7: Sequência didática para leitura de contos maravilhosos- Primeiro Procedimento.....	65
Quadro 8: Sequência didática para leitura de contos maravilhosos- Segundo Procedimento.....	66
Quadro 9: Sequência didática para leitura de contos maravilhosos- Terceiro Procedimento.....	66
Quadro 10: Sequência didática para leitura de contos maravilhosos- Quarto Procedimento.....	67
Quadro 11: Sequência didática para produção de contos maravilhosos.....	68
Quadro 12: Sequência didática para leitura de contos fantásticos.....	69
Quadro 13: Elementos da estrutura dos contos fantásticos.....	72
Quadro 14: Resultados apresentados no relatório de atividades desenvolvidas com Contos Maravilhosos.....	73
Quadro 15: Sequência didática para leitura de crítica de cinema.....	76

Quadro 16: Sequência didática para leitura de poemas.....	80
Quadro 17: Resultados apresentados no Relatório de atividades desenvolvidas com Poemas.....	82
Quadro 18: Sequência didática para leitura de fábulas- Primeiro procedimento de leitura.....	84
Quadro 19: Sequência didática para leitura de fábulas – Segundo Procedimento de leitura.....	85
Quadro 20: Sequência didática para leitura de fábulas – Terceiro e Quarto Procedimento de leitura.....	86
Quadro 21: Compreensões possíveis a partir dos procedimentos de leitura indicados.....	87
Quadro 22: Sequência didática para a produção escrita de fábulas.....	89
Quadro 23: Resultados apresentados no Relatório de atividades desenvolvidas com Fábulas.....	90
Quadro 24: Sequência didática para leitura de propaganda social.....	93
Quadro 25: Resultados apresentados no Relatório de atividades desenvolvidas com Propaganda Social.....	96
Quadro 26: Sequência didática para leitura de rótulos.....	99
Quadro 27: Esquema sobre a composição e estilo da reportagem.....	101
Quadro 28: Sequência didática para leitura de reportagem.....	102
Quadro 29: Resultados apresentados na Avaliação Geral.....	104
Tabela 1: Resultado da Avaliação da Aprendizagem em Processo LP- 5ºs anos.....	51
Tabela 2: Resultado da Avaliação da Aprendizagem em Processo LP- 6ºs anos.....	53
Tabela 3: Resultado da Avaliação da Aprendizagem em Processo LP- 9ºs anos.....	54

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	17
1.1 Concepção sociocognitiva de leitura.....	17
1.2 Concepção bakhtiniana de linguagem e gênero discursivo.	22
1.3 Ações didáticas estruturadas por sequências didáticas.....	29
1.4 Sequência didática de leitura de gêneros discursivos propostos pelo Projeto Observatório	32
1.5 Avaliações Externas e Habilidades de leitura.....	33
CAPÍTULO 2: CONTEXTUALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA	40
2.1 Contexto e procedimentos iniciais da pesquisa	40
2.2 Informações dos professores sobre o trabalho com a leitura.....	44
2.3 Avaliação da Aprendizagem em Processo na Rede Municipal de Educação e a Formação Continuada.....	49
2.3.1 Avaliação diagnóstica para os 5º anos.....	50
2.3.2 Avaliação diagnóstica para os 6º anos.....	52
2.3.3 Avaliação diagnóstica para os 9º anos.....	53
CAPÍTULO 3: ENCONTROS DE FORMAÇÃO CONTINUADA: Os três primeiros encontros	56
3.1 Primeiro Encontro	56
3.2 Segundo Encontro.....	63
3.3 Terceiro Encontro.....	74
CAPÍTULO 4: ENCONTROS DE FORMAÇÃO CONTINUADA: Os três últimos encontros	83
4.1 Quarto Encontro.....	83
4.2 Quinto Encontro.....	91
4.3 Sexto Encontro.....	96
4.3.1 Avaliação final da Formação Continuada.....	104
CONCLUSÃO	106
REFERÊNCIAS.....	109
ANEXOS.....	113

INTRODUÇÃO

O tema desta pesquisa é o trabalho do professor em sala de aula, para a formação de leitores proficientes na Educação Básica. Delimita-se a um grupo de professores de 4º e 5º anos e professores de Língua Portuguesa de 6º aos 9º anos da Rede Municipal de Educação de Campos do Jordão e ao acompanhamento do trabalho desses professores no desenvolvimento de habilidades de leitura de seus alunos.

Esse tipo de trabalho ainda impõe um desafio aos professores, mesmo após vários estudos acadêmicos sobre esse tema. Sabe-se que as avaliações externas e internas realizadas nas escolas devem ser consideradas como instrumentos para uma reflexão sobre a prática escolar e sobre o processo de conhecimento dos alunos, mas percebe-se que as atividades realizadas em sala de aula com a leitura objetivam, muitas vezes, alcançar resultados positivos apenas nessas avaliações, deixando de considerar o desenvolvimento das habilidades desse eixo como consequência de um trabalho significativo e necessário para os nossos alunos.

Como professora coordenadora formadora da Secretaria Municipal de Educação de Campos do Jordão, esta pesquisadora pôde observar que as avaliações externas como Prova Brasil e Saesp têm revelado baixa proficiência em leitura dos alunos do Ensino Fundamental II e que, apesar de o município ter atingido a meta nacional, ainda se verifica a necessidade de um trabalho mais efetivo voltado ao desenvolvimento de habilidades de leitura de gêneros discursivos variados, que leve os alunos a se tornarem leitores competentes, que leiam e entendam o que está registrado nas diferentes situações de comunicação e nas diferentes tarefas de interlocutor que, como cidadãos, lhes são exigidas.

Assim, esta pesquisadora formatou a proposta que foi desenvolvida com os docentes da rede municipal, a fim de responder às seguintes dúvidas: (i) Como contribuir com o trabalho do professor, em um curso de formação continuada, para desenvolver as habilidades de leitura nos alunos da Educação Básica?; (ii) Após os encontros de formação continuada, os professores observam em suas salas de aula, melhores resultados de leitura em seus alunos?

A partir do problema exposto, o objetivo geral dessa pesquisa é contribuir efetivamente com o trabalho do professor em sala de aula, aperfeiçoando a ação docente no desenvolvimento de um trabalho significativo de leitura e de formação de

leitores proficientes. Como objetivos específicos, essa pesquisa visa a: 1) desenvolver um curso de formação continuada para um grupo de professores de 4º e 5º anos e de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Educação de Campos do Jordão, com enfoque em desenvolvimento de habilidades de leitura de alunos da educação básica, para o exercício de práticas sociais de leitura, conforme diretrizes das avaliações externas; e 2) fazer o acompanhamento das atividades de leitura desenvolvidas a partir dessa formação, por meio dos relatos dos professores, com os gêneros discursivos tira, crítica de cinema, conto, poema, fábula, propaganda social, rótulos, reportagem.

O material utilizado nessas atividades – coletâneas de textos, sequências didáticas de leitura para cada gênero discursivo e atividades diversas – é o elaborado pelo Projeto Observatório da Educação/UNITAU “Competências e habilidades de leitura: da reflexão teórica ao desenvolvimento e aplicação de propostas didático-pedagógicas” nº23038010000201076, financiado por CAPES/INEP, e coordenado pela Profa. Dra. Maria Aparecida Garcia Lopes Rossi, de 2011 a junho de 2014. O Programa Observatório da Educação, uma parceria entre a CAPES, o INEP e a SECADI (*Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, do Ministério da Educação*), 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. Atendendo a essa proposta, o Projeto Observatório/UNITAU enfocou o desenvolvimento de habilidades de leitura, e seu objetivo geral foi 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.

De acordo com Lopes-Rossi et al (2010), o Projeto OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO/UNITAU, apresentado à CAPES/INEP pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté, recebeu financiamento de projetos no período de 2011 a 2014 para bolsistas (mestrandos, graduandos em Letras e professores da Rede Pública). Após esse período, cessaram as bolsas de estudo para os participantes, porém as atividades de pesquisa do Projeto continuaram, na forma de Trabalhos de Conclusão de Curso de Letras e Dissertações de Mestrado em andamento em 2015, algumas com previsão

de término em 2016 e início de 2017, como é o caso desta pesquisa. A continuação do Projeto se deu pelo grande interesse dos professores e futuros professores no tema “desenvolvimento de habilidades de leitura” e pelo fato de que o Projeto tem disponível uma grande quantidade de material didático para ser utilizado em sala de aula.

Esta pesquisa se insere nesse Projeto Observatório/UNITAU contribuindo para a realização de um de seus objetivos específicos que é promover ações que visem à utilização de materiais didáticos e de apoio aos professores, desenvolvidos pelo Projeto.

Como fundamentação teórica principal, utilizam-se os estudos bakhtinianos sobre a linguagem e gêneros discursivos, a concepção sociocognitiva de leitura, o conceito de sequência didática proposto por Schneuwly e Dolz (2004).

Metodologicamente essa pesquisa se caracteriza como pesquisa-ação, definida por Moita-Lopes (1996) como de caráter intervencionista, que procura atuar numa realidade com o propósito de alterá-la. No caso dessa pesquisa, refere-se a um curso de formação continuada de professores em que os participantes não recebem passivamente um conteúdo para utilizá-lo em sala de aula, mas refletem sobre suas lacunas de conhecimento no trabalho com leitura de gêneros discursivos, estudam e discutem possibilidades de atividades com gêneros diversos, desenvolvem atividades de leitura em sua sala de aula e retornam para o curso de formação para uma reflexão crítica sobre o trabalho desenvolvido em suas salas de aula, a cada semana.

Esse curso de formação continuada se organizou em 06 encontros, com 28 professores de 4º e 5º anos e professores de Língua Portuguesa. Os encontros foram realizados na Escola Dr. Tancredo de Almeida Neves. A Secretaria Municipal de educação disponibilizou os materiais para a formação dos professores. Os encontros iniciaram com a exposição do tema do encontro, rodas de conversa sobre o encontro anterior, socialização das atividades desenvolvidas em sala durante a semana, momentos para esclarecimentos de dúvidas, estudo do gênero proposto, atividades com os professores sobre os gêneros trabalhados, sugestões de atividades para serem desenvolvidas com os alunos. Os encontros aconteceram às quintas feiras, das 18h às 21h30, com uma carga horária total de 40 horas, sendo 24h presenciais e 16 horas não presenciais (tarefas, leituras prévias). As leituras

prévias referiam-se aos gêneros discursivos abordados nos encontros; e as tarefas, a relatórios escritos sobre as atividades de leitura desenvolvidas em sala de aula com o material discutido nos encontros de formação. A ênfase foi nas dificuldades que os alunos apresentaram e nas sugestões para uma melhor execução desse tipo de trabalho em ocasiões futuras.

Esta dissertação se divide em quatro capítulos. No primeiro capítulo, é apresentada a fundamentação teórica que embasou todo esse trabalho: a concepção bahthiniana de linguagem e de gênero discursivo, a concepção sociocognitiva de leitura e o conceito de sequência didática. No segundo capítulo, o contexto e os procedimentos iniciais da pesquisa são expostos, bem como os resultados do levantamento realizado com os professores no Curso de Formação Continuada a respeito de seus conhecimentos prévios sobre leitura e suas facilidades e ou dificuldades para o trabalho com a leitura, e os resultados da avaliação diagnóstica realizada no município e que embasaram a escolha dos gêneros discursivos e as habilidades de leitura a serem priorizados na formação continuada dos professores. O terceiro capítulo se organiza a partir da descrição e dos resultados dos três primeiros encontros realizados com os professores, assim como o quarto capítulo se organiza de maneira semelhante, a respeito dos três últimos encontros. Seguem a conclusão, as referências e os anexos da pesquisa.

Essa pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, de acordo como Protocolo n ° 50822815.9.0000.5501.

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo apresenta os fundamentos teóricos sobre leitura, habilidades de leitura, concepção bakhtiniana de linguagem e gênero discursivo, conceito de sequência didática, sequência didática de leitura de gêneros discursivos propostos pelo Projeto Observatório/UNITAU, avaliação externa e habilidades de leitura. Esses aspectos enfocados foram necessários para a articulação com os fundamentos teóricos sobre os gêneros discursivos trabalhados na Formação Continuada de Professores, a fim de que se pudesse responder às perguntas que orientam esta pesquisa.

1.1 Concepção sociocognitiva de leitura

De acordo com estudos sobre as teorias de leitura, sabe-se que o ato de ler era considerado como apenas um processo de decodificação até os anos 70. Segundo Marcuschi (2008), até esse período o ensino da língua portuguesa centrava-se na língua como código e na forma linguística como principal objeto de análise. A leitura era considerada apenas uma decodificação da palavra e envolvia um sujeito isolado no processo, ou seja, os textos, por si só, já eram considerados com seus significados determinados e aos leitores cabia a tarefa de apreender os sentidos objetivamente instalados. Ler era apenas uma decodificação das informações explícitas no texto e tudo o que se tinha para compreender sobre ele não dependia da ação do leitor.

Sobre isso, vale ressaltar o que Solé (1998) apresenta sobre o processo de decodificação. Para a autora, esse processo está centrado no texto, em que o leitor, diante do texto, faz um processamento ascendente de elementos constitutivos, iniciando pelas letras, palavras e frases, num processo sequencial e hierárquico que, acreditava-se, levava à compreensão.

Em relação ao processo ascendente, Solé (1998) comenta que é um processo linear, que vai progressivamente das menores unidades presentes no texto até as maiores (palavras e frases). Compreender, nessa perspectiva, corresponderia apenas a extrair do texto o sentido já codificado, ou seja, a compreensão seria o

resultado do que está explícito no texto. O leitor seria capaz de decodificar exatamente o que o autor quis dizer.

Kato (1985) e Solé (1998) explicam que, no processo descendente, contrário ao processo anterior, o leitor não procede letra por letra, mas usa seu conhecimento prévio e seus recursos cognitivos para estabelecer antecipações sobre o conteúdo do texto, ou seja, caberia ao leitor construir todo o sentido do texto. Esse processamento da leitura também não é suficiente para explicar o processo de compreensão de um texto, porque ignora as informações fornecidas pelo autor.

A partir dos anos 80, a concepção de leitura se ampliou e pesquisas demonstraram que compreender um texto é muito mais do que decodificar palavras. A leitura passou a ser considerada como um processo não linear, em que o leitor precisa utilizar seu conhecimento linguístico, conceitual e sua experiência. Começou a ser entendida como um processo dinâmico que não depende só dos processos linguísticos, mas exige ações cognitivas do leitor. Kleiman (1997, 2000) afirma que a leitura é uma atividade cognitiva por excelência. Segundo a autora, a leitura abrange a percepção, o processamento semântico, a memória, a inferência e a dedução. A interação entre leitor e texto, nessa perspectiva cognitiva, foi descrita como envolvendo três níveis de conhecimentos: linguístico, que são os conhecimentos implícitos que o leitor tem sobre a língua; textual, que se refere à organização dos diferentes tipos de textos (note-se que nessa época não se falava em gêneros discursivos); e de mundo (enciclopédico), que se refere ao que o leitor aprende em suas experiências, em estudos e leituras. Essa interação é o que permite construir os sentidos do texto. Ainda nesta linha, é importante ressaltar também os estudos de Kato (1997), que explica que o modelo interacional construtivista de leitura se firma em uma teoria de mundo que possibilita ao leitor construir sentidos para o texto, a partir de uma série de conhecimentos que já possui, e assim ir além do que o texto traz explicitamente produzindo inferências.

Com relação à inferência, cabe ressaltar que Marcuschi (1996) a denomina como a atividade cognitiva que o leitor realiza ao reunir algumas informações conhecidas para chegar a outras novas, ou seja, o processo inferencial é a atividade de construção de sentido. Compreender é mais do que extrair informações do texto, passando a ser uma atividade de produção de sentidos em que o leitor não reage aos textos, mas age sobre eles. Para ele, a atividade de produção de sentidos é sempre uma atividade de co-autoria, ou seja, os sentidos são parcialmente

produzidos pelo texto e parcialmente completados pelo leitor. Esses sentidos são construídos de acordo com os conhecimentos pessoais que cada indivíduo possui e por isso são muito diversificados, pois os conhecimentos linguísticos, textuais, científicos, sociais, entre outros, são diferentes de indivíduo para indivíduo e isso interfere na maneira que as leituras são feitas, como já exposto também por outros autores.

Solé (1998) enfoca que a leitura, na concepção cognitiva, não se centra exclusivamente no texto nem no leitor. Ela atribui grande importância ao uso que este faz dos seus conhecimentos prévios para a compreensão do texto. De acordo com essa autora, quanto mais informação o leitor possuir sobre o texto que vai ler, mais poderá construir suas inferências. O leitor, no momento da leitura, utiliza seu conhecimento do mundo e seu conhecimento do texto para construir uma interpretação sobre o que está lendo. Para ler é necessário que o leitor domine as habilidades de decodificação e aprenda estratégias que levam à compreensão. Essas estratégias permitem que leitores inexperientes relacionem os seus conhecimentos prévios com as informações do texto que se leem e construam sentidos para a leitura por meio de inferências. É necessário que o leitor seja um processador ativo do texto, e que a leitura seja um processo constante de emissão e verificação de hipóteses. É a partir das hipóteses e antecipações prévias que o texto é processado para sua verificação. Kleiman (1997) explica que a leitura não deve ser apenas a ação de extrair informações, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Conforme essa autora, é preciso ativar as estratégias de seleção, antecipação, inferência, sem as quais não há proficiência.

Segundo Sousa e Gabriel (2009), à medida que o leitor integra o que lê aos conhecimentos prévios, constrói novos sentidos, estabelecendo relações. Os conhecimentos prévios dão suporte ao novo e, no caso da leitura, à compreensão do novo. Para essas autoras, bons leitores são aqueles que decodificam mais rápido e com mais precisão, possuem maior vocabulário, utilizam melhor as informações do contexto, possuem maior conhecimento prévio sobre o assunto e, conseqüentemente, produzem mais inferências, que, para essas pesquisadoras, é o principal caminho para a compreensão.

A partir dos anos 90, com o desenvolvimento de teorias linguísticas baseadas em concepções enunciativas e discursivas da linguagem, a abordagem cognitiva de leitura mostrou-se limitada por não incluir o processo de leitura e de produção do

texto a ser lido num contexto sócio-histórico mais amplo. Segundo Marcuschi (1996), a língua passou a ser entendida como um fenômeno cultural, histórico, social e cognitivo que varia ao longo do tempo e de acordo com os falantes; ela se manifesta no uso. É uma atividade constitutiva com a qual é possível a produção de sentidos além de ser uma forma de interação. Numa perspectiva discursiva, a interação entre leitor, texto e escritor, passou a ser considerada também de forma mais ampla. Tanto quem escreve quanto quem lê o texto, produz sentidos marcados e determinados por diversos fatores da situação de comunicação e do contexto social e histórico. Desta forma, a leitura passou a ser definida como um processo interativo, cognitivo e que está situado socialmente.

Koch (2005) pontua que numa situação comunicativa, o indivíduo já traz os seus conhecimentos e experiências, não apenas para traduzir seu projeto em signos verbais, mas também quando se empenha na compreensão de textos. Isto quer dizer que os diversos tipos de saberes que os sujeitos possuem são mobilizados e auxiliam na construção de sentidos para o texto. A autora salienta que a língua é uma atividade interacional, dialógica, e o texto é considerado o lugar de interação, onde os sujeitos (autor e leitor) se constroem e são construídos dialogicamente. Conforme a autora, a leitura constitui-se uma atividade complexa de produção de sentido, na qual são levados em conta os conhecimentos do leitor, podendo dizer que o sentido de um texto é construído na interação-texto-sujeitos (ou texto-co-enunciadores) e não algo que preexista a essa interação.

Santos (2014) afirma que, no momento da leitura, o leitor resgata os sentidos já produzidos, estabelecendo inúmeras relações com suas experiências. Essa afirmação se baseia no conceito de enunciado de Bakhtin (2011), que segundo este, o enunciado é a unidade real de comunicação discursiva, que só acontece por meio de um processo complexo e dinâmico, no qual o significado não é produzido somente por um dos membros da interação verbal. Ao contrário, o ouvinte/leitor tem um papel importante ao compreender o significado linguístico do discurso, pois mantém uma posição responsiva em relação de discordância ou concordância com o que ouve ou lê.

Sobre a produção de sentidos na leitura, Santos (2014), remete-se a Bakhtin, ao dizer que esta está atrelada aos conceitos de dialogismo, alteridade e responsividade. Quando o autor escreve, leva em consideração o papel social do outro, uma vez que o leitor também participa ativamente na comunicação discursiva.

Assim, a relação texto e leitor é dialógica e, no momento da leitura, o leitor resgata os sentidos já produzidos, estabelecendo inúmeras relações com suas experiências, produzindo sentidos que se baseiam entre texto e contexto.

Sobre os conceitos de texto e contexto, Koch (2005) afirma que o texto é o próprio lugar da interação e os interlocutores, que dialogam ativamente, se constroem e por ele são construídos. A produção de linguagem constitui atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na forma organizacional como também no momento da interação verbal. Já o contexto, a mesma autora denomina como o lugar onde se constroem e reconstroem as significações, ou seja, ele passa a constituir a própria interação e seus sujeitos.

Ainda sobre o contexto, Marcuschi (2008) pontua que um texto é produzido sob certas condições, por um autor com certos conhecimentos e determinados objetivos e intenções. Dependendo do contexto de recepção, o texto produzido pode ter outras condições de recepção. Segundo o autor, o contexto tem um papel central na interpretação de textos.

Dessa forma, incorporando novas concepções de língua, enunciado, sujeito, os estudos mais recentes sobre leitura podem ser denominados de “abordagem sociocognitiva”.

Outra questão importante a ser destacada na abordagem sociocognitiva de leitura é o conceito de conhecimentos prévios. Para Koch e Elias (2006), a leitura é uma atividade de construção de sentido que pressupõe a interação autor-texto-leitor, na qual estão em jogo não só as pistas e sinalizações que o texto oferece como também os conhecimentos do leitor. Conforme essas autoras, na atividade de leitura e produção do sentido, o leitor lança mão de várias estratégias sociocognitivas – conhecimento da língua e das coisas do mundo –, ou seja, mobiliza conhecimentos para estabelecer relações, processa e avalia informações, faz inferências, comparações, elabora hipóteses, enfim, age estrategicamente, assumindo uma postura ativa do leitor diante do texto, estabelecendo relações entre seus conhecimentos e as novas informações do texto.

Nesta perspectiva, percebe-se que a abordagem sociocognitiva de leitura retoma o conceito de leitura da abordagem cognitiva, ampliando o que se entendia até aqueles anos 80 do século XX. Na abordagem sociocognitiva, além da decodificação, os conhecimentos prévios e as inferências serem considerados, o

contexto de produção e recepção dos textos passou também a ser, assim como as atividades sociais e históricas a que esses textos estão vinculados.

Segundo Marcuschi (2008), a compreensão é, portanto, mais do que uma atividade cognitiva, é uma atividade dialógica que se dá na relação com o outro, que pode ser definida como uma atividade de seleção, reordenação, reconstrução, em que certa margem de criatividade é permitida, ou seja, é razoável admitir que leitura e compreensão de texto não é uma atividade de vale-tudo, ler um texto permite muitas leituras, mas são infinitas.

Assim o conceito de leitura na abordagem sociocognitiva deve ser levado em conta nas escolas, nas atividades de leitura desenvolvidas em sala de aula, para que possa contribuir com a formação de leitores proficientes que consigam compreender os propósitos comunicativos dos textos, realizando a leitura tendo em mente os diferentes contextos e esferas discursivas em que os textos foram produzidos e circulam socialmente, com autonomia, superando as práticas de leituras focalizadas na decodificação e na literalidade dos textos. Para realizar isso, também precisam ter estratégias de localização de informações no texto e associação das informações com seus conhecimentos prévios para gerar inferências.

Da concepção sociocognitiva de leitura, destacam-se para o trabalho em sala de aula os conceitos de conhecimentos prévios do leitor, objetivos de leitura, inferências, contextos de produção e circulação do texto, características do gênero discursivo e atitude responsiva do leitor. Na formação continuada desenvolvida com os professores, esses conceitos teóricos foram retomados para a discussão de cada gênero discursivo abordado, dada a importância desses para um professor informado, atento, reflexivo sobre o desenvolvimento da competência leitora de seus alunos.

1.2 Concepção bakhtiniana de linguagem e gênero discursivo

Na década de 20, do século XX, Mikhail Bakhtin, filósofo russo, iniciou seus estudos sobre a linguagem, opondo os seus estudos às considerações da época, que não levavam em conta o contexto de comunicação nos estudos do sistema linguístico.

Para Bakhtin (2011), a língua é compreendida como um fenômeno social. Todos os campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem humana. A língua é uma manifestação concreta de interação social dos participantes de uma situação comunicativa. Assim, como explica Cunha (2010), é evidente que a língua não era concebida pelo autor como o objeto de estudo, isolada de um contexto em que é produzida, concebida como um sistema de regras estáveis. Era concebida pelo autor como um processo dinâmico de retomada e modificação, produzida numa situação de enunciação única

O emprego da língua, segundo Bakhtin (2011), efetua-se em forma de enunciados e essa enunciação é definida como produto da interação de indivíduos organizados socialmente, enquanto interlocutores reais, representantes médios de um horizonte social definido, determinado pela criação ideológica e social da época. De acordo com o autor a linguagem é concebida como um fenômeno social, histórico e ideológico, definindo o enunciado como uma verdadeira unidade de comunicação verbal. A língua passa a integrar a vida através de enunciados que podem ser orais ou escritos, que refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo e pelo seu estilo da linguagem, pela seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, também acima de tudo, por sua construção composicional e os aspectos da situação de comunicação (aspectos sociocomunicativos), inserida num contexto sócio-histórico.

Na visão bakhtiniana, todos os elementos: conteúdo, estilo, construção composicional, estão indissolivelmente ligados ao todo do enunciado e são determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação, que elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, denominados de gêneros do discurso (gêneros discursivos). Sobre isso, Fiorin (2006) explica que os gêneros estabelecem uma interconexão da linguagem com a vida social, ou seja, a linguagem penetra na vida por meio de enunciados concretos e, ao mesmo tempo, pelos enunciados a vida se introduz na linguagem.

Bakhtin (2011) afirma que a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades de uso de enunciados em todas as áreas de atuação humana. As possibilidades de ação humana são inesgotáveis e cada esfera de ação comporta um repertório significativo do enunciado (FIORIN 2006). Em cada campo de atuação há a produção de um enunciado, inserido no contexto sócio histórico, e que reflete as condições de

produção de um determinado campo. Para exemplificar essa heterogeneidade dos gêneros do discurso, a partir das definições de Bakhtin (2011), cito alguns exemplos de gêneros discursivos orais: palestra, sermão, seminário, conselho, exposição oral, discussão, diálogo. Como exemplos de gêneros discursivos escritos podem ser citados: reportagem, propaganda, carta, bilhete, romance, conto, poema entre outros.

Assim, percebe-se que os campos de atividade humana não são entendidos pelo filósofo russo Bakhtin de maneira estanque ou estática (ROJO, 2015). Cada campo da atuação humana, em cada momento histórico, exige a produção de enunciados concretos, característicos de determinados gêneros discursivos, marcados de acordo com cada contexto de produção. A dinâmica social também determina a necessidade e existência dos gêneros discursivos. Fiorin (2006) pontua que os gêneros estão em contínua mudança, pois à medida que as esferas de atividade se desenvolvem e ficam mais complexas, gêneros desaparecem ou aparecem, diferenciam-se entre si e ganham novos sentidos. Há sempre novos gêneros sendo criados e outros caindo em desuso em função das diferentes atividades humanas ao longo da história (CUNHA, 2010). As mudanças históricas, sociais e culturais marcam transformações e fizeram com que alguns gêneros fossem esquecidos ou deixassem de existir, como a serenata, a seresta e a fotonovela, e outros novos surgissem, como o MSN Messenger e conversas de WhatsApp, entre outros. No meio digital, segundo Pinheiro (2010), a produtividade de novos gêneros é tão grande que causa uma dificuldade para a classificação das novidades. Muitas vezes não se sabe se são gêneros digitais, suportes ou meios de comunicação.

De acordo com Bakhtin (2011), os gêneros discursivos possuem uma diferença essencial entre os mais simples e mais complexos. Os gêneros mais simples são nomeados como gêneros primários, como aqueles que ocorrem nas atividades mais simples, privadas e cotidianas. Fiorin (2006) explica os gêneros primários como aqueles que pertencem à comunicação verbal espontânea, e que predominam na comunicação oral, mas não exclusivamente. Esses têm relação direta com o contexto mais imediato. Rojo (2015) exemplifica como gêneros primários as ordens, pedido, cumprimentos, conversas com amigos ou parentes, bilhetes, torpedos, posts. Os gêneros mais complexos, que pertencem à esfera da comunicação cultural mais elaborada, são denominados por Bakhtin (2011) como

secundários. Exemplos destes são palestras, relatórios, atas, formulários, notícias, artigos, romances, entre outros. Os gêneros secundários absorvem muitas características dos primários, mas os transformam porque se constituem em situações que exigem a produção de enunciados orais ou escritos mais complexos e elaborados em todos os seus elementos composicionais.

Assim, gêneros discursivos são ressaltados por Bakhtin (1992) como fruto da interação social dos participantes de uma situação de comunicação. Caracterizam-se fundamentalmente por aspectos sociocomunicativos e funcionais, além de apresentarem conteúdo temático, estilo e construção composicional com certas características relativamente estáveis.

Sobre as características relativamente estáveis dos gêneros, é importante destacar que os participantes de uma situação de comunicação reconhecem e usam os gêneros pelos aspectos estáveis relativos a tema, estilo e forma. Quanto melhor o domínio dos gêneros, tanto mais são empregados e o livre projeto de discurso é realizado de modo mais acabado (BAKHTIN, 2011). Rojo (2015) comenta que os três elementos componentes do gênero: tema, estilo e forma são indissociáveis, ou seja, os temas de um enunciado se realizam somente a partir de certo estilo e de uma forma de composição específica. A construção composicional é o modo de organizar e estruturar o texto exemplar de um gênero discursivo (FIORIN, 2006).

Rojo (2015) explica que o tema, na abordagem de Bakhtin, é mais que meramente o conteúdo, assunto ou tópico principal de um texto, mas o conteúdo inferido com base na apreciação de valor, na avaliação, no acento valorativo que o falante ou autor lhe dá, ou seja, o tema é o sentido de um determinado texto tomado como um todo, “único e irrepetível” em que a ideologia circula.

Assim dizem Volochinov/Bakhtin (1981[1929], p. 133):

O tema da enunciação é determinado não só pelas formas linguísticas que entram na composição, mas igualmente pelos elementos não verbais da situação. Se perdemos de vista elementos não verbais da situação, se perdemos de vista elementos da situação, estaremos tão poucos aptos a compreender a enunciação como se perdêssemos suas palavras mais importantes. O tema da enunciação é concreto, tão concreto como o instante histórico ao qual ela pertence. Somente a enunciação tomada em toda a sua amplitude concreta, como fenômeno histórico, possui um tema. Isto é o que se entende por tema da enunciação.

Já o estilo integra a unidade do gênero como seu elemento e não se confunde com o estilo do autor. Bakhtin (2011) diferencia estilos individuais e estilos linguísticos:

Todo enunciado – oral e escrito, primário e secundário e também em qualquer campo da comunicação discursiva – é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve, isto é, pode ter estilo individual). Entretanto, nem todos os gêneros são igualmente propícios a tal reflexão da individualidade do falante na linguagem do enunciado, ou seja, ao estilo individual. (BAKHTIN, 2011 p. 265)

Fiorin (2006) afirma que o ato estilístico é uma seleção de certos meios linguísticos. Há uma seleção de certos meios lexicais, fraseológicos e gramaticais em função da imagem do interlocutor e de como se presume sua compreensão responsiva ativa do enunciado. Para esse mesmo autor, o estilo, nas concepções de Bakhtin, é o conjunto de procedimentos de acabamento de um enunciado, resultado de uma seleção de recursos linguísticos à disposição do enunciador, ou seja, o estilo é constitutivamente dialógico e delinea o enunciado. Fiorin (2006) contribui afirmando que o estilo se define dialogicamente, o que quer dizer que ele depende de parceiros da comunicação verbal, dos discursos do outro. A imagem que o enunciador faz de seu interlocutor tem um acabamento, dado por um estilo. Como qualquer enunciado, ele revela o direito e o avesso, e cada gênero discursivo é marcado por essa característica, que pode incutir efeitos de sentido de individualidade.

Quanto à forma, Rojo (2015) comenta que é toda a organização e o acabamento do todo do enunciado, do texto como um todo, de acordo com Bakhtin (2011, p. 282):

A vontade discursiva do falante se realiza antes do tudo na escolha de um certo gênero de discurso. Essa escolha é determinada pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, por considerações semântico-objetais da situação concreta da comunicação discursiva, pela composição pessoal dos seus participantes, etc. A intenção discursiva do falante. Como toda a sua individualidade e subjetividade, é em seguida aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constitui-se e desenvolve-se em uma determinada forma de gênero. (BAKHTIN, 2011,p.282)

Dos aspectos sociocomunicativos de um gênero discursivo, o propósito comunicativo, ou finalidade, ou função – dependendo do autor – tem sido destacado como o mais importante na identificação e caracterização do gênero. Bezerra (2009) explica que a noção de propósito comunicativo se apresenta como um dos conceitos

centrais para a compreensão da construção, interpretação e uso dos gêneros, desde o trabalho de autores que estudaram os gêneros de uma perspectiva retórica. Martin (1984, p. 25 apud BEZERRA, 2009, p.465) afirma que os gêneros são “uma atividade gradativa, direcionada para um objetivo e dotada de um propósito, na qual, como membros de uma cultura, os falantes se engajam”. Já Swales (1990, p. 58 apud BEZERRA, 2009, p. 465), afirma que gênero “compreende uma classe de eventos comunicativos cujos membros compartilham um conjunto de propósitos comunicativos”, e que só é a partir disso que o gênero surge. Bhatia (1993, p. 13 apud BEZERRA, 2009, p. 465) enfatiza que o gênero “é caracterizado essencialmente pelo (s) propósito (s) comunicativo (s) que pretende realizar” e que isso depende de fatores como o conteúdo, a forma, a audiência, o meio ou o canal. Para ele, há uma relação entre gênero e propósito comunicativo e é possível entender o gênero como um exemplar da realização bem-sucedida de um determinado propósito comunicativo, utilizando o conhecimento convencionalizado de recursos linguísticos e discursivos

Assim, entende-se que o propósito comunicativo exprime uma relação com o que os gêneros realizam na sociedade, que por muitas vezes, não é único e predeterminado. Em cada intenção comunicativa, sempre haverá propósitos específicos dos falantes, com objetivos determinados e particulares.

Sendo assim, todo e qualquer enunciado é produzido para alguém, com uma intenção comunicativa pré-definida. São essas intenções, num determinado contexto de comunicação, que determinam a escolha do gênero do enunciado, a escolha dos procedimentos composicionais e, por último, dos meios linguísticos, isto é, do estilo do enunciado, de acordo com o querer-dizer do locutor. Tais formas constituem os tipos “relativamente estáveis” de enunciados. Essa relativa estabilidade é devida a sua marca histórica e social relacionada a contextos interacionais.

Bakhtin (2011) salienta que o falante, em sua vontade discursiva, faz a escolha de um certo gênero do discurso de acordo com a situação concreta de comunicação discursiva. Aprender a falar significa aprender a construir enunciados, que são organizados pelos gêneros do discurso. Sem eles a comunicação humana seria impossível, para cada situação comunicativa há a adequação, devido às diferentes funções da situação, da posição social e das relações de reciprocidade entre os participantes da comunicação. Além disso, há uma riqueza e grande diversidade dos gêneros do discurso, que são inesgotáveis, que permitem possibilidades da

multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso (orais e escritos) e cresce e diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. (BAKHTIN, 2011, p.262).

Outro fator a ser considerado na perspectiva bakhtiniana é que qualquer produção da linguagem humana é marcada por sua propriedade dialógica. A língua é apresentada por Bakhtin não como objeto abstrato, mas como atividade social, fundada nas necessidades de comunicação. Assim, a natureza da língua seria essencialmente dialógica. Os sujeitos, na interação social que se desenvolve pela linguagem, estão sempre apreendendo vozes sociais; reagem e respondem quando participam do diálogo social, ou seja, no elo na cadeia da comunicação discursiva, há sempre atitudes responsivas e ressonâncias dialógicas dos falantes. Os limites de cada enunciado concreto como unidade da comunicação discursiva são definidos pela alternância dos sujeitos do discurso. Todo enunciado tem, por assim dizer, um princípio absoluto e um fim absoluto: antes do seu início, os enunciados dos outros; depois do seu término, os enunciados responsivos de outros. O falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva. Sobre isso Fiorin (2006) e Marcuschi (2008) afirmam que um novo enunciado permite sempre uma resposta que se realiza na mente ou nas atitudes dos sujeitos envolvidos na recepção daquele enunciado.

Com todas as considerações pontuadas por Bakhtin (2011), é impossível não considerar outras compreensões em relação à língua, muito mais amplas do que as que propunham os estudos da língua apenas como uma estrutura linguística, analisável em partes isoladas. Não é possível compreender a língua isoladamente dos fenômenos ideológicos e históricos que a determinam: seus conteúdos e valores, que estão ligados à ideologia e à história.

Assim, ao planejar o ensino da Língua Portuguesa com base em gêneros discursivos, entre outros itens que devem ser levados em consideração, é evidente que temos que considerar a língua como algo que permeia o cotidiano dialogicamente, num processo de interação social. Sob essa visão, o enfoque dado às atividades de leitura na sala de aula – que é o tema desta pesquisa – deve propiciar situações de interação real e social da língua, por meio dos exemplares dos gêneros discursivos diversos, selecionados em função da faixa etária dos alunos ou de temáticas que atendam aos Referenciais Curriculares do Município.

Essas características da concepção bakhtiniana de linguagem e de gênero discursivo são consideradas e ressaltadas em todo o curso de formação continuada para um grupo de professores de 4º e 5º anos e de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Educação de Campos do Jordão, conforme é o objetivo desta pesquisa. As atividades de leitura desenvolvidas nessa formação baseiam-se nos gêneros discursivos tira, crítica de cinema, conto, poema, fábula, propaganda social, rótulos e reportagem e buscam mobilizar conhecimentos sobre as características ensináveis dos gêneros, como propõem os autores mencionados na seção a seguir.

1.3 Ações didáticas estruturadas por sequências didáticas

Dentre as diversas formas de organização do trabalho pedagógico, o conceito de sequência didática é o que norteará as atividades de leitura que são apresentadas, discutidas e estudadas no Curso de Formação Continuada proposta aos professores participantes desta pesquisa. Esse conceito pressupõe um trabalho pedagógico organizado em uma determinada sequência, durante um determinado período, criando uma modalidade de aprendizagem mais orgânica (NERY, 2007).

Vários teóricos, como Dolz e Schneuwly (2004), Machado e Cristovão (2006), Zabala (1998), Lerner (2002) fundamentaram esta pesquisa no que se refere ao modo de estruturar as ações didáticas.

Para Machado e Cristovão (2006):

[...] a sequência didática é defendida como uma abordagem que unifica os estudos de discurso e a abordagem dos textos, implicando uma lógica de descompartmentalização dos conteúdos e das capacidades: elas deveriam englobar as práticas de escrita, de leitura e as práticas orais. (MACHADO, CRISTOVÃO, 2006, p. 554)

Segundo Zabala (1998), as sequências didáticas são um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais. Essa definição é próxima a de Nery (2007), que define as sequências didáticas como um trabalho pedagógico organizado em uma determinada sequência, durante um período estruturado pelo professor. Lerner (2002) complementa essa definição afirmando que as sequências de atividades estão direcionadas para se ler com as crianças diferentes exemplares de um mesmo gênero, diferentes obras de um mesmo autor ou diferentes textos sobre um mesmo tema.

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), pesquisadores da Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade de Genebra, sequência didática consiste em:

[...] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual ou escrito, [...] tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero do texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p.97)

É importante salientar que os pesquisadores genebrianos, citados acima, usam o termo “gêneros textuais” e não “gêneros discursivos”, no entanto partem do conceito de gênero apresentado por Bakhtin. O conceito de sequência didática, definido por esses pesquisadores, foi proposto para viabilizar didaticamente o trabalho com gêneros em sala de aula.

Nesse sentido, Dolz e Schneuwly (2004) propõem que se deve promover o ensino da leitura, produção de textos e reflexões sobre os aspectos sociodiscursivos, composicionais e estilísticos dos diferentes gêneros nas sequências didáticas, uma vez que os gêneros podem ser considerados como megainstrumentos (SCHNEUWLY, 1994) que fornecem suporte para as atividades de linguagem nas situações de comunicação e que funcionam como referências para os aprendizes. A exploração desses mesmos gêneros pode ser feita em diferentes etapas da escolaridade, de modo adequado às necessidades dos alunos e finalidades de uso, numa proposta de aprendizagem em espiral.

O trabalho com sequências didáticas, a partir de um modelo didático do gênero discursivo focado, permite construir atividades de leitura e ensino e aprendizagem diversificadas e significantes.

Para Rojo (2015, p. 319), o modelo didático “é responsável pela seleção (mais ou menos complexa) de características do objeto a serem ensinadas e por sua adequação [...] às possibilidades e necessidades de aprendizagem dos alunos”. A autora ainda afirma que o modelo didático “é responsável por um ensino operante na zona de desenvolvimento proximal criada pelas necessidades de ensino (do projeto ou do programa), afinadas com as possibilidades dos alunos” (p. 319). Dolz e Schneuwly (2004) pontuam que o modelo didático do gênero serve para explicitar o conhecimento dos gêneros a ser posteriormente didatizado. Assim, concluem que o modelo didático de um gênero discursivo “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”. Para esses autores, o modelo didático constitui o ponto de chegada e de partida das ações a serem realizadas com os gêneros discursivos.

Di Pietro e Schneuwly (2003) apontam que o modelo didático a ser ensinado é constituído por cinco elementos: a definição do gênero, os parâmetros do contexto de comunicação, seus conteúdos específicos, a estrutura textual global e as operações linguageiras e suas marcas linguísticas. Esses elementos são bem próximos aos procedimentos de estudo dos gêneros discursivos propostos por Lopes Rossi (2006), e que fundamentam as sequências didáticas propostas aos professores nessa pesquisa.

Ainda sobre o modelo didático, Nascimento (2009) realça que este fornece objetos potenciais para o ensino, pois é possível selecionar atividades em função das capacidades dos aprendizes ao mesmo tempo em que são colocados em cena certos elementos do processo de transposição didática. As sequências possuem uma complexidade crescente que permite acompanhar o desenvolvimento dos aprendizes e das turmas.

Assim como os gêneros, o modelo didático, como parte do processo de transposição didática, também se transforma historicamente (NASCIMENTO, 2009) e precisa ser evidenciado nas práticas de formações docente opondo-se às tradições cristalizadas das práticas didáticas. Como afirma Rojo (2001), possíveis práticas significativas de leitura e produção de textos devem ser ancoradouros nas atividades de um determinado gênero a ser levado à sala de aula.

Sobre isso é importante destacar que, para Schneuwly e Dolz (2004), a finalidade de uma sequência didática é:

[...] ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar, de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. O trabalho escolar será realizado, evidentemente, sobre os gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente; sobre aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente, pela maioria dos alunos; e sobre gêneros públicos e não privados. As sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis (SCHNEUWLY E DOLZ, 2004, P. 83).

Ao definir o significado de sequência didática para o aluno, ou seja, as capacidades que devem ser desenvolvidas para melhor dominar o gênero em questão, Schneuwly e Dolz (2004) apontam que os módulos, constituídos por várias atividades e exercícios, sejam os instrumentos necessários para esse domínio. Os

módulos, organizados na sequência didática, permitem que os problemas ou o não domínio de algumas habilidades sobre os gêneros sejam trabalhados de maneira sistêmica e aprofundada.

Com o desenvolvimento da sequência didática em módulos, Schneuwly e Dolz (2004) explicam que os alunos aprendem a falar sobre o gênero abordado, construindo progressivamente conhecimentos sobre eles.

Nascimento (2009) acredita que, transportando a proposta genebriana e adaptando-a ao contexto brasileiro, as atividades didáticas de forma sistematizada devem ser propostas aos alunos de maneira que se apropriem dos gêneros em situações escolares e retratem situações semelhantes às situações vivenciadas por eles fora da escola. Para essa autora, é necessário propor atividades que levem em consideração contextos eficazes de comunicação em que os alunos percebam finalidade para tal uso e cabe ao professor criar condições para que eles desenvolvam suas habilidades de leitura e escrita.

Mediante ao exposto, entende-se que a sequência didática se “inscreve numa perspectiva construtivista, interacionista e social que supõe a realização de atividades intencionais, estruturadas e intensivas que devem adaptar-se às necessidades particulares dos diferentes grupos de aprendizes” (SCHNEUWLY E DOLZ ,2004, p. 93), ou seja:

[...] as sequências didáticas apresentam uma grande variedade de atividades que devem ser selecionadas, adaptadas e transformadas em função das necessidades dos alunos, dos momentos escolhidos para o trabalho, da história didática do grupo e da complementariedade em relação a outras situações de aprendizagem da expressão, propostas fora do contexto das sequências didáticas. (SCHNEUWLY E DOLZ ,2004, p. 93)

1.4 Sequência didática de leitura de gêneros discursivos propostos pelo Projeto Observatório

As sequências didáticas de leitura de gêneros discursivos propostos pelo Projeto Observatório/UNITAU organizam-se em quatro procedimentos de leitura, a partir da seguinte proposta de Lopes-Rossi (2005, p. 4):

- ativação do conhecimento prévio antes da leitura – enfoque nas condições de produção e de circulação do gênero e no assunto específico daquele texto –, por meio de leitura global;

- estabelecimento de objetivo (s) de leitura em função do gênero discursivo a que pertence o texto a ser lido;
- leitura detalhada do texto verbal e do não-verbal para consecução dos objetivos estabelecidos;
- reflexão crítica sobre o texto, considerando seu gênero discursivo.

Esses procedimentos incorporam aspectos importantes da concepção sociocognitiva de leitura, tais como: acionamento de conhecimentos prévios do leitor, estabelecimento de objetivos de leitura, utilização de estratégias metacognitivas de leitura, leitura inferencial. Também incorpora aspectos do conceito de gêneros discursivos, especialmente os referentes aos elementos sociocomunicativos, composicionais verbais e não verbais, de estilo e de relações dialógicas do exemplar do gênero discursivo alvo da leitura.

Sendo muitos conceitos envolvidos, em várias etapas de leitura, o conjunto de procedimentos de leitura foi organizado pelo Projeto Observatório/UNITAU, para cada gênero discursivo, no que se denominou “sequência didática de leitura”, numa adaptação do conceito proposto por Schneuwly e Dolz (2004) para a produção escrita. A sequência didática de leitura de cada gênero discursivo especifica as características principais do gênero a serem consideradas.

O fato de serem apenas quatro procedimentos de leitura para todos os gêneros facilita a adesão do professor e do aluno ao procedimento. Com a leitura de vários exemplares do gênero, os procedimentos vão sendo assimilados, incorporados pelos leitores, como já demonstraram as pesquisas de Braga (2014), Freire (2014), Lima (2014), que se utilizaram de sequências didáticas do Projeto Observatório/UNITAU.

As sequências didáticas utilizadas nesta pesquisa serão apresentadas e comentadas nos capítulos 3 e 4.

1.5 Avaliações Externas e Habilidades de leitura

Para esta pesquisa, considerou-se importante destacar o conceito de habilidades de leitura utilizado pela Prova Brasil, uma vez que o trabalho de formação realizado teve como um dos pressupostos o desenvolvimento de habilidades de leitura solicitadas nessa prova, já que esse é um dos instrumentos adotados pelo município, para medir as habilidades leitoras dos alunos da rede municipal. Além da Prova Brasil, considerou-se importante salientar sobre as provas Saesp e Avaliação

da Aprendizagem em Processo, pois esses resultados também são levados em conta como parâmetros dos índices de aprendizagem dos alunos da rede municipal.

A Secretaria Municipal de Educação vem mantendo e realizando programas, projetos e atividades que visam à manutenção e à constante qualidade da educação, tendo como referências as Políticas Educacionais e o compromisso social ratificado no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE/MEC).

Uma das ações para a constante qualidade de educação é o acompanhamento do desempenho dos alunos nas avaliações internas como avaliações organizadas pelos próprios professores e externas como Prova Brasil, Saesp e Avaliação da Aprendizagem em Processo, do Governo do Estado de São Paulo, realizada no município em 2015.

A Prova Brasil é uma avaliação da Educação Básica utilizada para diagnóstico, em larga escala, desenvolvida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC), que tem como objetivo avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. Os testes são aplicados na quarta e oitava séries (quinto e nono anos) do ensino fundamental e na terceira série do ensino médio. Nessa avaliação, os estudantes respondem a itens (questões) de Língua Portuguesa, com foco em leitura, e matemática, com foco na resolução de problemas. A partir das informações do Saeb e da Prova Brasil, o MEC e as secretarias estaduais e municipais de Educação podem definir ações voltadas ao aprimoramento da qualidade da educação no país e à redução das desigualdades existentes, promovendo, por exemplo, a correção de distorções e debilidades identificadas e direcionando seus recursos técnicos e financeiros para áreas identificadas como prioritárias. As médias de desempenho nessas avaliações também subsidiam o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), ao lado das taxas de aprovação nessas esferas.

Para os professores, os resultados permitem verificar, nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, as habilidades que foram desenvolvidas e quais ainda precisam de um esforço adicional. Desta forma, os educadores contam com informações sobre as dificuldades apresentadas pelos estudantes, criando-se espaço de diálogo e reflexão em busca de melhores estratégias de ensino e aprendizagem, com vista à elevação da qualidade de ensino.

É importante destacar que, na Prova Brasil, as habilidades a serem avaliadas nos alunos são apresentadas em tópicos e temas com descritores de habilidades (Anexo A). Esses descritores, enumerados de D1 a D15 para a 4ª série ou o 5º ano do Ensino Fundamental e de D1 a D21 para a 8ª série ou o 9º ano do Ensino Fundamental, se resumem na associação entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelos alunos, que traduzem as competências e habilidades.

Já a avaliação do Saresp, segundo Relatório Pedagógico – Língua Portuguesa (SÃO PAULO, 2012) é também uma avaliação externa aplicada desde 1996, pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. O Saresp presta, entre outras finalidades, à composição do índice de desenvolvimento da Educação Básica de São Paulo (IDESP), mediante a utilização dos resultados das avaliações de Língua Portuguesa e Matemática, para as escolas municipais e estaduais, como um dos critérios de acompanhamento de metas a serem atingidas pelas unidades escolares. Além disso, os resultados podem ser utilizados nos planejamentos, dos anos subsequentes, em busca da melhoria da qualidade do ensino. Tem como finalidade fornecer informações consistentes, periódicas e comparáveis sobre a situação da escolaridade básica da rede pública, orientando os gestores no melhoramento das políticas voltadas para a educação.

Os resultados dessa avaliação inspiram o aperfeiçoamento das atividades de formação continuada, adequações em projetos pedagógicos e a implementação de políticas que incluem desde transformações na carreira docente até maior atenção à avaliação em processo na aprendizagem escolar.

As provas do Saresp abrangem os alunos do 3º, 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio e utilizam a mesma escala métrica das avaliações nacionais (Prova Brasil e SAEB), em relação às médias de proficiência e à interpretação pedagógica da escala de desempenho.

Essa avaliação possui uma Matriz de Referência (Anexo B) que é organizada para fins específicos de avaliação e representa um recorte representativo das estruturas mais gerais de conhecimentos das áreas envolvidas, que vão permitir avaliar o desempenho das aprendizagens esperadas, em cada ano. (SÃO PAULO, 2012, p. 51).

Em Língua Portuguesa, as situações de leitura são avaliadas com relação às competências, habilidades e conteúdos de áreas comuns a todos os anos/série, levando em consideração o trabalho com os gêneros nos seguintes itens: a

reconstrução das condições de produção e recepção de textos; reconstrução dos sentidos do texto; reconstrução da textualidade; reconstrução da intertextualidade e relação entre textos; reflexões sobre os usos da língua falada e escrita; e a compreensão de textos literários.

Ainda sobre as avaliações externas, a Avaliação da Aprendizagem em Processo se caracteriza como ação desenvolvida de modo colaborativo entre a Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional e a Coordenadoria de Gestão da Educação Básica, além da participação de Professores do Núcleo Pedagógico de diferentes Diretorias de Ensino do estado de São Paulo.

Por sua vez, a avaliação da Aprendizagem em Processo é aplicada desde 2011 nas escolas estaduais. Inicialmente foi elaborada para os 6ºs anos do Ensino Fundamental e a 1ª série do Ensino Médio. Gradativamente foi expandida para os demais anos/séries (do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e 1ª a 3ª série do Ensino Médio) com aplicação no início de cada semestre letivo. Atualmente, é aplicada nos 2º, 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I.

O objetivo dessa avaliação é fornecer indicadores qualitativos do processo de aprendizagem do educando, a partir de habilidades prescritas no Currículo do Estado de São Paulo (2011). Apesar de o município de Campos do Jordão não seguir esse currículo, a equipe pedagógica se atenta a ele para a elaboração dos Referenciais Curriculares do Município. A AAP (Avaliação da Aprendizagem em Processo) dialoga com as habilidades contidas no SARESP, SAEB, ENEM e tem se mostrado bem avaliada pelos educadores da rede estadual, ou seja, as habilidades avaliadas na Avaliação da Aprendizagem em Processo (Anexos C, D e E) são as mesmas solicitadas nas avaliações externas como Prova Brasil e Saesp.

Esse instrumento tem como proposta o acompanhamento da aprendizagem das turmas e do aluno de forma individualizada, por meio de um instrumento de caráter diagnóstico, além de apoiar e subsidiar os professores de Língua Portuguesa e de Matemática que atuam em sala de aula, na elaboração de estratégias para reverter desempenhos insatisfatórios, inclusive em processos de recuperação.

Lima (2013), ao comparar as avaliações externas Prova Brasil e Saesp, conclui que muitos fundamentos teóricos perpassam as habilidades de leitura descritas na Matriz de Referência da Prova Brasil. Segunda a autora:

[...] as matrizes visam a capacitar os alunos a ler e interpretar em variadas situações comunicativas, bem como a compreender os fenômenos relacionados ao processo comunicativo que é característico de cada

gênero. Esse processo mais amplo de compreensão exigido pelas Matrizes analisadas envolve uma competência linguística e comunicativa que será útil não só para práticas leitoras em sala de aula ou em provas, mas também para as mais diversas situações da vida. (LIMA, 2013, p. 16)

Com relação às avaliações externas, cabe salientar que todas elas têm o objetivo de verificar a competência leitora. Como se percebe, pelos resultados apresentados na mídia para o público em geral e pelos resultados detalhados recebidos pelas escolas, os discentes brasileiros dominam poucas habilidades referentes a esse processo.¹

O documento PDE/PROVA BRASIL – Plano de desenvolvimento da Educação – MEC (BRASIL, 2011), para a elaboração dos itens da Prova, faz uma associação entre os conteúdos da aprendizagem e as competências utilizadas no processo de construção do conhecimento. Define competência, sem citar a fonte teórica, como a “capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiando-se em conhecimentos, mas sem se limitar a eles” (BRASIL, 2011, p. 18). Para o enfrentamento dessas situações, espera-se que o indivíduo se utilize de vários recursos cognitivos, definidos como as competências cognitivas. Assim, para a Prova Brasil (2011), as habilidades referem-se especificamente ao plano objetivo e prático do saber fazer.

Estes conceitos apresentados estão em consonância com o que diz Machado (2002) a respeito das competências e das habilidades. Para esse autor, uma competência está sempre associada a uma mobilização de saberes, que não se resume a um conhecimento “acumulado”, mas à virtualização de uma ação, à capacidade de recorrer ao que se sabe para realizar o que se deseja, o que se projeta.

Segundo Machado (2002), as formas de realização das competências são as habilidades. Um feixe de habilidades caracteriza uma competência, ou seja, é como se as habilidades fossem micro competências, ou como se as competências fossem macro habilidades. Assim explica o autor:

As habilidades funcionam como âncoras para referir as competências aos âmbitos nos quais se realizarão as competências, evitando-se o desvio de ancorá-las diretamente nos programas das disciplinas, o que conduz ao risco inerente de transformá-los em fins em si mesmos. (MACHADO, 2002 p. 145).

¹ Resultados da Prova Brasil podem ser consultados em: <http://inep.gov.br>.

Sobre as definições de competências e habilidades, Dutra (2016) apresenta um levantamento, utilizando vários documentos como Prova Brasil, Proposta Curricular do Estado de São Paulo, documento oficial para o ensino da cidade de Aparecida, e autores como Valente (2002), Baltar (2004), Perrenold (2013) entre outros.

Ao comparar as definições, Dutra (2016) constata que há uma amplitude desses conceitos, além da falta de definição dos termos competência e habilidade. Mediante ao estudo, a autora conclui que as definições de Perrenoud (2013) e de Machado (2002) são as mais claras e úteis para o professor no trabalho com o desenvolvimento da competência leitora dos alunos e pontua:

Competência é associada a uma mobilização de saberes que possibilitam a realização de ações numa determinada situação; capacidade de tomar decisões, de enfrentar situações-problemas, elaborar propostas de intervenção na realidade, dentre outras ações.

Habilidade é uma competência de ordem específica (microcompetência), relacionada ao saber-fazer uma determinada atividade; um conjunto de habilidades caracteriza a competência. (DUTRA, 2016, p. 31).

Essas definições foram consideradas na proposta de formação realizada com os professores participantes desta pesquisa, uma vez que mobilizar competências e habilidades é essencial ao processo educacional e, mais especificamente, ao desenvolvimento da leitura, objeto de estudo desta pesquisa.

Ainda sobre competências e habilidades, vale destacar o que afirma Carrel (1998). Para ela, na leitura o sujeito não só aprende novas informações, mas ao realizar esse processo adquire novas competências linguísticas, através das estratégias de leitura.

Carrel (1998) distingue o termo “estratégias de leitura” do termo “habilidades de leitura”. Segundo ela, alinhada com outros autores que constituem seu referencial teórico, habilidades de leitura referem-se a técnicas de processamento de informações que são automáticas, aplicadas pelo leitor a um texto, inconscientemente, provindas muitas vezes da experiência, prática repetida, conforme orientações recebidas, sorte ou uso ingênuo. Nesse sentido, as habilidades de leitura correspondem às “estratégias cognitivas” citadas por Kato (1985), Kleiman (1997) e Solé (1998). As estratégias de leitura, para Carrel (1998), incluem qualquer uma de uma grande variedade de táticas que os leitores usam conscientemente para compreender o texto. Correspondem, assim, às “estratégias metacognitivas” citadas por Kato (1985), Kleiman (1997) e Solé (1998).

Essas estratégias cognitivas (ou habilidades de leitura) estão mais diretamente relacionadas às tarefas de aprendizagem individual e implicam a manipulação direta ou transformação dos materiais de aprendizagem (CARREL, 1985), enquanto as estratégias (metacognitivas) envolvem o pensar sobre o processo de aprendizagem e o planejamento para a aprendizagem.

Assim, para Carrel e demais autores mencionados, as estratégias metacognitivas de leitura são um processo cognitivo consciente. Santorum e Scherer (2008) afirmam que enquanto as estratégias metacognitivas são usadas como uma atitude “deliberada”, as habilidades são usadas de modo “inconsciente”.

Dessa maneira, ao analisar as avaliações externas aplicadas no município, percebe-se que para considerar um aluno com a competência leitora é necessário que ele domine muitas habilidades de leitura ou use estratégias de leitura. O domínio da competência leitora esperada em seu maior grau ainda é o maior problema apresentado nos resultados do município em que esta pesquisa foi desenvolvida.

Tais instrumentos externos precisam contribuir para a melhoria da qualidade da educação, não apenas como um instrumento para aferir as competências e habilidades, mas como uma ferramenta contínua de trabalho, de forma que professores, gestores e técnicos identifiquem condições problemáticas para propor novas possibilidades pedagógicas na escola. Quando os resultados apontam deficiências nas habilidades requeridas é primordial que essa deficiência seja trabalhada de forma correta pode se transformar em aparato pedagógico.

Além disso, cabe ao professor, segundo Santorum e Scherer (2008), atuar como mediador entre o texto e o processo de leitura de seus alunos. Quanto mais o mediador conhecer os aspectos cognitivos envolvidos e as diferenças no processamento, mais ele poderá auxiliar o aluno em seu processo que desencadeie a leitura proficiente.

Esta pesquisa procura contribuir com a qualidade da educação e com o fazer pedagógico em busca dessa proficiência.

CAPÍTULO 2

CONTEXTUALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Apresentação do capítulo

Este capítulo apresenta o contexto e os procedimentos iniciais da pesquisa-ação com os professores da Rede Municipal de Campos do Jordão. Reporta-se também aos resultados da Avaliação da Aprendizagem em Processo, aplicada no município em 2015, que nortearam algumas ações para a proposta de formação continuada.

2.1 Contexto e procedimentos iniciais da pesquisa

O programa de Formação Continuada de professores da Rede Municipal de Campos do Jordão está previsto no Plano de Carreira do Município sob o nº 3.617/13 de 16 dezembro de 2013 e prevê que a Secretaria Municipal de Educação contará com a função de confiança para o coordenador formador, numa jornada de 40 horas semanais. Esse profissional deve dar suporte pedagógico aos coordenadores pedagógicos e formação continuada para toda rede municipal. Segundo essa lei, o Coordenador Formador têm por atribuição: coordenar as atividades de ensino nas Unidades Educacionais, planejando, orientando, supervisionando e avaliando essas atividades, para assegurar a regularidade no desenvolvimento no processo educativo; realizar estudos e pesquisas relacionadas às atividades de ensino, analisando os resultados e propondo intervenções; participar da elaboração da proposta pedagógica da instituição, entre outras funções determinadas pelo superior imediato.

Assim, esta pesquisadora, ocupando a função de coordenador formador, ao verificar dados de avaliações externas e internas aplicadas no município e a necessidade de formação continuada aos professores que envolvesse o desenvolvimento de habilidades de leitura, formatou a proposta que foi desenvolvida com os docentes da rede municipal, a fim de responder às seguintes dúvidas frequentes: (i) Como contribuir com o trabalho do professor, em um curso de formação continuada, para desenvolver as habilidades de leitura nos alunos da

Educação Básica?; (ii) Após os encontros de formação continuada, os professores observam em suas salas de aula, melhores resultados de leitura em seus alunos?

Mediante isso, a formação continuada em língua portuguesa com abordagem no trabalho da leitura dos gêneros discursivos enfocados nas avaliações externas teve como objetivo desenvolver um programa de formação para professores de Língua Portuguesa e professores dos 4º e 5º anos, com enfoque em desenvolvimento de competências e habilidades de leitura de alunos da educação básica, para o exercício de práticas sociais de leitura, conforme diretrizes das avaliações externas.

A formação foi divulgada na rede municipal e cada professor interessado fez a inscrição no prazo determinado, conforme a ficha de inscrição reproduzida a seguir.

Figura 1: Ficha de inscrição – Formação Continuada



Secretaria Municipal de Educação

Campos do Jordão-SP- Fone (12) 3668-9050



“Formação Continuada em Língua Portuguesa com abordagem no trabalho da leitura dos gêneros discursivos enfocados nas Avaliações Externas”

Ficha de Inscrição.

NOME: _____

CPF: _____

ESCOLA QUE LECIONA: _____

COMPROMETO-ME A PARTICIPAR DOS ENCONTROS E ATIVIDADES DE FORMAÇÃO NOS DIAS E HORÁRIOS ESTIPULADOS.

CAMPOS DO JORDÃO, _____ DE _____ 2015.

ASSINATURA DO PARTICIPANTE: _____

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Diferentemente de outras formações oferecidas, o número de inscritos superou as expectativas e os encontros foram planejados durante o ano, seguindo o cronograma a seguir: 11 de junho; 25 de junho; 13 de agosto; 10 de setembro; 24 de setembro; 08 de outubro, no ano de 2015.

A formação foi planejada com uma carga horária de 40 horas, compostas por 24 horas presencias e 16 horas a distância, distribuídas em: tarefas, leituras prévias, atividades desenvolvidas em sala de aula. Os encontros aconteceram sempre às quintas feiras, na Escola Dr. Tancredo de Almeida Neves, a partir das 18 horas.

Os gêneros discursivos escolhidos para serem abordados na formação foram: tiras, contos fantásticos e contos maravilhosos, poemas, crítica de cinema, fábula, propaganda social, rótulos e reportagem além de exercícios de inferências de vocabulário.

A escolha desses gêneros se justifica pelo público que se inscreveu na formação: professores de 3º ano até o 9º ano e que trabalham em segmentos diferentes. A princípio, a formação não havia sido oferecida para os professores de series iniciais, porém muitos docentes procuraram a Secretaria de Educação para participarem. Devido a isso, a pesquisadora acrescentou gêneros discursivos voltados para as séries iniciais e também outros solicitados nos Referenciais Curriculares do Município para essas séries.

A sequência dos encontros e a temática foram as seguintes: no primeiro encontro houve a apresentação do Projeto Observatório, conceitos necessários para o trabalho com a leitura e atividades com o gênero tiras; no segundo encontro o trabalho foi realizado com os gêneros contos maravilhosos e contos fantásticos; no terceiro foram realçados os gêneros poemas e crítica de cinema; no quarto fábula; no quinto encontro propaganda social e exercícios para a ampliação de vocabulário; e no sexto encontro reportagem e rótulos.


Para cada encontro de formação, a pesquisadora preparou uma pauta em que sempre eram contemplados os itens: leitura deleite, que consiste na leitura de textos no início do encontro com o objetivo de motivar e sensibilizar os professores ou a leitura por prazer; conversa sobre o encontro anterior; atividades desenvolvidas na sala de aula durante a semana; exposição do gênero focado, com o levantamento de conhecimentos prévios dos professores; slides com a apresentação da estrutura do gênero; atividades; sugestões de atividades para a sala de aula; avaliação do trabalho com os gêneros trabalhados na formação e depois levados a sala.

Ainda sobre esse último item, a formadora propôs que, após o desenvolvimento das atividades em sala, os professores fizessem um relatório que apontasse pontos positivos e negativos do trabalho realizado, possíveis intervenções assim como sugestões para próximas aulas.


As respostas dos relatórios foram organizadas em categorias temáticas, apoiando nos dispositivos da Análise de Conteúdo, conforme apresenta Bardin (1977). A síntese das respostas dos professores será apresentada nos capítulos 3 e 4 deste trabalho. Sobre a análise de conteúdo, a autora citada pontua que o método procura trazer ao mundo da pesquisa científica um concreto e operacional, ou seja, é um método de investigação da análise de conteúdo, que se torna um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.

Segue reprodução do modelo de relatório solicitado:

Figura 2: Relatórios de atividades desenvolvidos em sala da aula.



Prefeitura Municipal de Campos do Jordão
Secretaria Municipal de Educação de Campos do Jordão
“Formação Continuada em Língua Portuguesa com abordagem no trabalho da leitura dos gêneros discursivos enfocados nas Avaliações Externas”
Juliana Ap. Melo Almeida da Silva



Projeto Observatório da Educação/UNITAU
 Competências e habilidades de leitura: da reflexão teórica ao desenvolvimento e aplicação de propostas didático-pedagógicas (2011 – 2014)
 Aprovado sob nº23038010000201076 CAPES/INEP

RELATÓRIO DE ATIVIDADES DESENVOLVIDAS EM SALA DE AULA EM 2015

Escola:

Professor(a):

Sala e datas:

Gênero Discursivo:

Tipo de atividade:

Resultados observados (positivos e negativos) e sugestões para futuras aplicações dessa atividade:

Fonte: Elaborado pela pesquisadora



A cada início dos encontros, a pesquisadora direcionava uma conversa com os professores para que eles falassem sobre o trabalho realizado durante a semana em sala de aula. Especificamente, a conversa tinha por intuito saber sobre o trabalho com as atividades, específicas de leitura, sugeridas nas formações, a aplicação e desenvolvimento delas em sala, o recebimento por parte dos alunos e relatos dos

professores sobre dificuldades e ou facilidades no decorrer das atividades. Esses momentos foram muito importantes e direcionavam os encontros. Além de a pesquisadora acompanhar o processo de formação através dos *feedbacks* de coordenadores das unidades escolares, em reuniões que aconteciam com a equipe gestora na SME, obtinha informações dos próprios docentes que estavam aplicando as atividades. Geralmente, os relatos foram sempre positivos aos gêneros abordados, às atividades sugeridas, à condução dos encontros e à formação de uma maneira geral.

2.2 Informações dos professores sobre o trabalho com a leitura

No primeiro encontro de formação, houve uma conversa prévia com os professores pesquisados, a fim de expor os objetivos e as propostas deste estudo. A pesquisadora propiciou um momento de levantamento de conhecimentos prévios dos professores sobre: os gêneros discursivos, recursos utilizados nas aulas, atividades que os educadores costumam desenvolver em sala para desenvolverem e despertarem o gosto pela leitura. Para esse levantamento foi disponibilizado um questionário.

Figura 3: Questionário para os professores

"Formação Continuada em Língua Portuguesa com abordagem no trabalho da leitura dos gêneros discursivos enfocados nas Avaliações Externas"

1) Nome do professor (opcional) _____

2) Experiência Profissional
 01 a 5 anos 6 a 10 anos 11 a 15 anos 16 a 20 anos + de 21 anos

3) Qual (quais) atividade(s) você promove em sala de aula para desenvolver o trabalho com leitura?

4) Que recursos disponíveis na instituição são utilizados para auxiliar o trabalho com a leitura de textos?
 jornais revistas quadro branco/ lousa DVD TV rádio computador internet
 material impresso livros projetor de slides biblioteca data-show CDs outros

5) Quais gêneros você utiliza para o ensino de leitura de textos?

6) Como você desenvolve situações didáticas com os gêneros discursivos na sala de aula?

7) Que critérios você considera importantes para a escolha dos gêneros a serem trabalhados no ensino de leitura de textos?

8) Que dificuldades são encontradas para o trabalho com os gêneros discursivos? [Descreva-as.]

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Essa atividade, para o levantamento de conhecimentos prévios desenvolvida com os professores, teve como intenção problematizar o conteúdo leitura e o trabalho com os gêneros discursivos, para que a formadora entendesse como esses são contextualizados e a dinâmica de ensino adotada pelos professores da Rede Municipal de Educação e conhecesse os fatores que influenciam diretamente a prática docente.

Além disso, teve como premissa permitir o diálogo entre formadora e professores, que bem se sabe que este pode ser considerado como fio condutor, numa pesquisa e ser parte integrante do processo investigativo.

Outro propósito sobre essa atividade também foi o de identificar os processos que os professores adotam em sala e, após a formação, levar a uma reflexão sobre

as atividades de leitura. Assim esperava-se que os educadores fossem motivados a transformar suas práticas.

Assim, a pesquisa revelou que dos 28 professores participantes da formação, 20 professores possuem de 6 a 15 anos de experiência profissional e 8 professores possuem mais de 21 anos de trabalho em sala de aula. Nenhum dos professores participantes é novato no desempenho de sua função.

Ao perguntar aos professores sobre as atividades que são promovidas em sala de aula para desenvolver o trabalho com leitura, as atividades de leitura compartilhada, principalmente no início das aulas, foram as mais apontadas, aparecendo em praticamente todas as respostas dos entrevistados. Como essa prática já é bastante trabalhada em outras formações e no planejamento das aulas, pode se concluir que essa prática já está consolidada na rotina escolar. A segunda opção de atividades de leitura que mais aparece nas respostas são a leitura coletiva e a individual. A leitura coletiva, que de acordo com Baldi (2010), se define como a leitura realizada pela professora aos alunos, de um texto literário ou não. Antes, durante ou depois da leitura, pode-se propor um comentário ou discussão sobre o texto. A leitura individual, de acordo com a mesma autora, é a de um livro escolhido pelo próprio aluno ou pelo professor. Outras respostas apontaram as atividades de leitura e interpretação, rodas de leitura e empréstimo de livros.

Sobre os recursos disponíveis na instituição que são utilizados para auxiliar o trabalho com leitura, os mais citados foram: materiais impressos, livros, bibliotecas e lousa. Rádio, TV, computador, jornais, revistas, DVD, data show, CDs apareceram em menor número. Percebe-se que os professores utilizam muito materiais reproduzidos. O uso do gênero discursivo em seu próprio suporte não é ainda usual nas atividades em sala de aula e presume-se que seja pela indisponibilidade de recursos nas escolas públicas.

Quando os professores foram questionados sobre quais gêneros são utilizados para o ensino de leitura de textos, as respostas foram bastante diversificadas e foi notório que, que alguns, não diferenciava gênero de suporte textual. Respostas como: jornal, gibi, livros de literatura infantil, blog revelaram essa dúvida. Conforme Marcuschi (2008), a questão dos gêneros e suportes ainda é complexa e não tem uma decisão clara, porém o autor define como suporte o que tem como função básica, aquele que fixa o texto e assim o torna acessível para fins comunicativos. Para ele o suporte pode ser definido como

[...] um locus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto. Pode-se dizer que suporte de um texto é uma superfície física em formato específico que suporta, fixa, e mostra um texto. (MARCUSCHI, 2008, p.174).

Ainda na questão referente aos gêneros utilizados para a ensino de leitura de textos, os professores também revelaram que a conceitualização entre tipo textual e gênero discursivo/textual é uma dúvida frequente, pois muitos professores nomearam: instrucional, informativo, narrativo e descrição como sendo gêneros discursivos. Sobre isso sabe-se que, segundo Marcuschi (2008)

Tipo textual designa uma espécie de construção teórica (em geral uma sequência subjacente aos textos) definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo). O tipo caracteriza-se muito mais como sequências linguísticas (sequências retóricas) do que como textos materializados; a rigor, são modos textuais. Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. O conjunto de categorias para designar tipos textuais é limitado e sem tendência a aumentar. (MARCUSCHI, 2008, p. 154-155)

Outro item a ser considerado nessa resposta foi a dúvida de 12 professores, no grupo entrevistado de 28 participantes, sobre a definição de poema e poesia, revelando que, para eles, os dois conceitos são as mesmas coisas. Sobre esta dúvida, a pesquisadora abordou no encontro seguinte a diferenciação de poema e poesia. De acordo com Lyra (1996, p. 6-7), poema é “caracterizado como um texto escrito (primordialmente, mas não exclusivamente) em verso”. Para o mesmo autor, a poesia é mais difícil de definir; ora é definida como uma substância imaterial anterior ao poeta, ao poema, à linguagem, ora é definida como “o estado em que o indivíduo se coloca na tentativa de captação, apreensão e resgate dessa substância no espaço abstrato das palavras”. A linguagem, na forma de poema ou outra, tenta materializar a poesia.

Respostas como contos, tiras e histórias em quadrinhos, fábulas e poemas apareceram em número maior, revelando que são gêneros muito utilizados em sala de aula, porém se repetem muito nas diversas séries, já que os professores possuem salas e escolas diferenciadas. Isso mostrou a necessidade de uma reorganização nos Referenciais Curriculares do município, na disciplina de Língua Portuguesa, atentando para uma maior diversidade de gêneros e uma distribuição durante as séries, para que os alunos tenham um contato com outros gêneros discursivos.

Sobre essa questão levantada, uma reorganização foi realizada no início de 2016, com a participação dos coordenadores das unidades escolares.

Para a pergunta sobre como são desenvolvidas situações didáticas com os gêneros na sala de aula, a resposta que mais apareceu foi a de leitura e interpretação de textos. Pelos comentários dos professores, percebe-se que são atividades muito parecidas com as propostas que são desenvolvidas pelos livros didáticos, como atividades de perguntas e respostas sem o trabalho com procedimentos de leitura, como os propostos pelo Projeto Observatório. A diversidade de respostas como: exercícios e pesquisas, leitura de livros, ilustração, teatro, reescrita de textos, gramática, recorte e colagem, simulados, resumo, relatórios, leitura silenciosa, produções textuais, reconto, cartazes, discussões, projetos parece indicar que as atividades desenvolvidas não seguem uma sequência didática como proposta por Schneuwly e Dolz (2004) para um trabalho significativo dos gêneros discursivos, como afirmam:

Finalmente, as estratégias de ensino supõem a busca de intervenções no meio escolar que favoreçam a mudança e a promoção dos alunos a uma melhor mestria de gêneros e das situações de comunicação que lhes correspondam. Trata-se fundamentalmente, de se fornecerem aos alunos os instrumentos necessários para progredir. Para fazê-lo, as atividades comunicativas complexas que os alunos ainda não estão aptos a realizar de maneira autônoma serão, de certa maneira, decompostas, o que permitirá abordar um a um, separadamente, os componentes que colocam problemas para eles. As intervenções sociais, a ação recíproca dos membros do grupo e, em particular, as intervenções formalizadas nas instituições escolares são fundamentais para a organização das aprendizagens em geral e para o processo de apropriação de gêneros em particular. Nesse sentido, as sequências didáticas são instrumentos que podem guiar as intervenções dos professores. (SCHNEUWLY E DOLZ, 2004, p. 45)

Sobre os critérios que o professor considera importantes para a escolha dos gêneros a serem trabalhados no ensino de leitura de textos, os itens pontuados em maior número foram: o interesse dos alunos, a faixa etária, a diversidade dos gêneros e os que são solicitados nos planos de ensino. Além dessas respostas, os pesquisados também afirmaram que é importante considerar os descritores das avaliações externas, a gramática, a atualidade e poucos registraram sobre os conhecimentos prévios dos alunos.

Ao questionar sobre as dificuldades e dúvidas para o trabalho com os gêneros, os professores pontuaram várias: quais gêneros selecionar e como iniciar o trabalho com os textos; qual a função e as características de cada gênero; como trabalhar com os descritores solicitados nas avaliações externas; quais gêneros são mais

adequados a determinada série. Além dessas, foram também apontadas dificuldades relacionadas à falta de material e de sugestões de atividades para um trabalho prazeroso e significativo com os gêneros discursivos.

A pesquisa realizada foi de grande valia para nortear toda a formação continuada, pois a partir desses dados, a formação continuada e o planejamento de cada encontro foram formatados para atender aos anseios dos professores de modo que os conteúdos apresentados fossem de interesse do grupo participante e contribuíssem para uma prática pedagógica transformadora e significativa.

2.3 Avaliação da Aprendizagem em Processo na Rede Municipal de Educação e a Formação Continuada

Na cidade de Campos do Jordão, todo o Ensino Fundamental I e II é municipalizado e somente o Ensino Médio é de responsabilidade do Estado. As esferas municipal e a estadual procuram sempre dialogar sobre os processos de ensino e aprendizagem, pois ambas entendem que a educação não deva ser fragmentada, mas uma continuidade no processo educativo.

No início do ano de 2015, as escolas estaduais solicitaram uma reunião com a Secretaria Municipal de Educação, apresentando os resultados da Avaliação da Aprendizagem em Processo do 1º ano do EM. Foram identificadas algumas deficiências nas habilidades de Língua Portuguesa e Matemática, resultado não diferente de outros já observados por esta pesquisadora em outras avaliações aplicadas. Prontamente a Secretaria de Educação compreendeu os resultados e um plano de ação foi elaborado em busca de melhoria do ensino e aprendizagem da rede municipal. Ações como a aplicação da Avaliação da Aprendizagem em Processo para os alunos da Rede Municipal, em parceria com a diretoria do Estado, foram planejadas e após os resultados a pesquisadora propôs a formação continuada em língua portuguesa com abordagem no trabalho da leitura dos gêneros discursivos elencados nas avaliações externas.

Assim, os subcapítulos a seguir apresentam os resultados obtidos na rede municipal de Campos do Jordão, no primeiro semestre de 2015, com os alunos do Ensino Fundamental I e II, assim como também a análise da pesquisadora dos resultados obtidos em cada série que as avaliações foram aplicadas.

2.3.1 Avaliação diagnóstica para os 5º anos

Na Avaliação da Aprendizagem em Processo para o 5º ano de Língua Portuguesa, 611 alunos da Rede Municipal realizaram a prova, no mês junho de 2015 antes do início da pesquisa. Foram avaliadas 10 habilidades de leitura em 10 questões de múltipla escolha e a capacidade escritora, por meio da escrita de uma carta de leitor, gênero que não foi o foco de estudo dessa pesquisa.

O quadro a seguir apresenta as habilidades avaliadas na prova do 5º ano do ensino fundamental I.

Quadro 1: Habilidades da Avaliação da Aprendizagem em Processo – 5º ano - 2015.

1	Localizar itens de informação explícita, distribuídos ao longo de um texto. H7 GI
2	Identificar as personagens de uma narrativa literária - H33 GI
3	Identificar o efeito de sentido produzido em um texto literário pelo uso intencional de pontuação expressiva (interrogação, exclamação, reticências etc.) - H27 GI
4	Inferir a moral de uma fábula estabelecendo sua relação com o tema. - H39 GIII
5	Inferir o efeito de humor produzido em um texto pelo uso intencional de palavras, expressões ou imagens ambíguas. - H22 GIII
6	Identificar marcas de variação linguística de natureza social ou geográfica, no léxico mobilizado em um texto. H23 GI
7	Inferir informação pressuposta ou subentendida em um texto com base nos recursos gráfico-visuais presentes. H12 GIII
8	Estabelecer relações de causa/consequência, entre segmentos e um texto, sendo que a causa é relativa a um fato referido pelo texto e a consequência está explícita. - H19 GII
9	Estabelecer relações entre segmentos de texto, identificando substituições por formas nominais de referência. H18 GII
10	Identificar o efeito de sentido produzido em um texto pelo uso intencional de recursos expressivos gráfico-visuais.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Para a seleção/elaboração das provas objetivas, foram considerados conteúdos e habilidades pautados no Currículo Oficial do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2011), nas Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental I, na Matriz de Referência para a Avaliação – Saesp e o SAEB (SÃO PAULO, 2009).

Assim, as habilidades indicadas pela letra “H número” são referentes à Matriz do Saesp, que, conforme já citado no item 1.5 desta dissertação, corresponde de modo geral à Matriz da Prova Brasil. Logo, a Avaliação da Aprendizagem em Processo realizada no município avaliou as habilidades de ambas avaliações externas.

A tabela 1 mostra o resultado da Avaliação da Aprendizagem em Processo, realizada com os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I:

Tabela 1: Resultado da Avaliação da Aprendizagem em Processo-1º semestre 2015-LP- 5º ano

Percentual de acertos da turma por questão										
Escola	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
EM Amadeu Carletti Júnior	33%	92%	59%	69%	85%	60%	79%	61%	42%	50%
EM Cecília de Almeida L Murayama	46%	81%	51%	68%	66%	47%	73%	62%	64%	30%
EM Dr. Domingos Jaguaribe	54%	88%	73%	66%	80%	59%	57%	65%	54%	39%
EM. Profª Elizabeth J. de Andrade	62%	94%	81%	80%	87%	78%	73%	70%	79%	71%
EM Frei Orestes Girardi	44%	93%	65%	78%	66%	44%	82%	62%	51%	36%
EM Mary A Camargo	76%	91%	79%	76%	79%	56%	74%	75%	80%	61%
EM Mafalda Ap Machado Cintra	48%	94%	75%	74%	55%	37%	62%	55%	72%	51%
EM Monsenhor José Vita	40%	87%	71%	70%	79%	39%	65%	56%	75%	44%
EM Octávio da Matta	51%	85%	67%	67%	76%	38%	68%	39%	62%	41%
Média de acertos por questão	50%	89%	69%	72%	74%	51%	70%	60%	64%	47%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Mediante os resultados, nota-se que as questões com menos percentual de acerto (menos de 50% na maior parte das escolas) referem-se às habilidades de:

- Identificar o efeito de sentido produzido em um texto pelo uso intencional de recursos expressivos gráficos visuais (questão 10)
- Localizar itens de informação explícita ao longo de um texto (questão 1).
- Identificar marcas de variação linguística de natureza social ou geográfica, no léxico mobilizado de um texto (questão 6).

As questões com maiores porcentagens de acertos dos alunos do 5º ano do ensino fundamental que realizaram a avaliação foram: questão 2, com 89% de acerto referente à identificação de personagens em uma narrativa literária; a questão 5, com 74% de acerto, sobre inferir o efeito de humor produzido em um texto pelo uso intencional de palavras, expressões ou imagens ambíguas; e a questão número 4, com 72% de acerto, que solicitava inferir a moral de uma fábula estabelecendo sua relação com o tema.

2.3.2 Avaliação diagnóstica para os 6º anos

A Avaliação da Aprendizagem em Processo, com o intuito de apoiar o trabalho do professor em sala de aula e também de subsidiar a elaboração do plano de ação para os processos de recuperação, coloca à disposição da escola orientações para leitura e reflexão sobre as provas de Língua Portuguesa.

A Matriz de Referência para essa prova, utilizada na formulação das questões, teve como apoio o Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias; o Caderno do professor: língua portuguesa; as matrizes do SARESP, da Prova Brasil e do ENEM. A prova objetiva é composta por dez questões com quatro alternativas para todos os anos do Ensino Fundamental - Anos Finais e para todas as séries do Ensino Médio. Além da prova objetiva, há a proposta de Produção Textual cujos temas são semelhantes aos propostos pelo SARESP e ENEM. Os gêneros, tomados como base para as produções escritas são: 6º ano do Ensino Fundamental: conto; 7º ano: relato de experiência; 8º ano: notícia; 9º ano ao 3º ano do EM: artigo de opinião. Com relação às habilidades relacionadas à produção textual, essas não foram enfocadas nesta pesquisa, apesar que sempre que foi necessário a formadora procurou saná-las em formação.

O quadro 2 a seguir especifica as habilidades avaliadas nos alunos do 6º ano do EFII:

Quadro 2: Habilidades da Avaliação da Aprendizagem em Processo – 6º ano – 2015

1	Reconhecer o conflito gerador do enredo. H12 – Eixo II
2	Identificar vocábulos ou expressões que substituem, por sinonímia, outros vocábulos ou expressões presentes no texto. H26 – Eixo V
3	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, por meio de elementos de referência. H18 - Eixo IV
4	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros. H10 – Eixo II
5	Reconhecer os elementos constitutivos da organização de um gênero textual. H8 – Eixo II
6	Localizar informações explícitas em um texto. H1 – Eixo I
7	Inferir informações implícitas (conceitos/ opiniões, tema/assunto principal, entre outros) em um texto. H3 – Eixo I
8	Estabelecer relações entre textos não verbais; ou entre textos verbais; ou entre verbais e não verbais. H15 – Eixo III
9	Identificar o público-alvo de um texto. H7 – Eixo II
10	Reconhecer os usos da norma padrão e de outras variedades linguísticas em diferentes situações de uso social da língua. H29 – Eixo VI

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Em Campos do Jordão, 638 alunos participaram da aplicação da avaliação da Aprendizagem em Processo nos 6º anos do EFII.

Segue o resultado da avaliação aplicada aos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II:

Tabela 2: Resultado da Avaliação da Aprendizagem em Processo-1º semestre 2015-LP- 6º ano

Escola	Percentual de acertos da turma por questão									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Anísio Teixeira	62%	79%	44%	63%	64%	81%	65%	45%	90%	66%
Antonio Nicola Padula	88%	75%	68%	78%	81%	83%	88%	57%	98%	93%
Irene Lopes Sodré	71%	74%	61%	82%	76%	79%	82%	77%	92%	69%
Laurinda da Matta	68%	76%	51%	66%	70%	81%	75%	52%	95%	70%
Lucilla F. Cerquera	59%	68%	65%	77%	71%	81%	78%	51%	92%	65%
Tancredo de Almeida Neves	71%	64%	54%	76%	77%	79%	88%	76%	97%	75%
Média de acertos por questão	70%	73%	57%	73%	73%	81%	79%	60%	94%	73%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Quanto aos resultados da Avaliação da Aprendizagem em Processo, aplicada aos alunos do 6º ano do EFII, observa-se que em oito questões houve 70% ou mais de acerto. As três questões sequencialmente com maior porcentagem de acertos foram: a questão número 9, que solicitava a identificação do público alvo do texto; a questão número 6, que solicitava a identificação de informações explícitas; e a questão número 7, sobre a identificação de informações implícitas. A questão número 1, que envolvia o reconhecimento do conflito gerador do enredo, apresentou 70% de acerto, sendo a terceira questão com maior dificuldade apresentada por parte dos alunos.

As duas questões de maiores dificuldades foram a questão 3 – identificar habilidade em estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, por meio de referenciação com 57%; e a questão 8 – estabelecer relações entre textos não verbais; ou textos verbais; ou entre verbais e não verbais com 60% de acertos.

2.3.3 Avaliação diagnóstica para os 9º anos

A Avaliação da Aprendizagem em Processo para os 9º anos do Ensino Fundamental II, contou com a participação de 615 alunos e os objetivos e a organização desse instrumento foram os mesmos já descritos no item anterior.

No quadro 3, apresentam-se as habilidades avaliadas nos alunos do 9º ano do EF II:

Quadro 3: Habilidades da Avaliação da Aprendizagem em Processo – 9º ano – 2015

1	Inferir informações implícitas (conceitos/ opiniões, tema/assunto principal, entre outros) em um texto. H3 – Eixo I
2	Interpretar texto com o auxílio de recursos gráfico-visuais. H9 – Eixo II
3	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros. H10 – Eixo II
4	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto por meio de elementos de referência. H18 – Eixo IV
5	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que se referem ao mesmo tema, considerando as condições de produção e de recepção. H16 – Eixo III
6	Identificar marcas linguísticas em textos, do ponto de vista do léxico, da morfologia ou da sintaxe. H28 – Eixo VI
7	Identificar recursos semânticos expressivos (figuras de linguagem). H25 – Eixo V
8	Reconhecer efeitos de ironia e/ou humor em textos de diferentes gêneros. H22 – Eixo V
9	Estabelecer relações de causa e consequência, entre partes e/ou elementos de um texto. H17 – Eixo IV
10	Identificar a tese de um texto. H20 – Eixo IV

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A tabela 3 apresenta o resultado do Avaliação da Aprendizagem em Processo aplicada aos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II.

Tabela 3: Resultado da Avaliação da Aprendizagem em Processo-1º semestre 2015-LP- 9º ano

Percentual de acertos da turma por questão										
Escola	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Anísio Teixeira	91%	38%	80%	64%	70%	64%	45%	83%	24%	35%
Antonio Nicola Padula	98%	26%	98%	72%	91%	92%	87%	95%	65%	67%
Irene Lopes Sodré	97%	29%	87%	74%	80%	83%	67%	94%	38%	54%
Laurinda da Matta	85%	52%	88%	64%	75%	71%	51%	86%	60%	55%
Lucilla F. Cerqueira	91%	34%	82%	64%	76%	67%	47%	89%	45%	37%
Tancredo de Almeida Neves	94%	22%	87%	68%	77%	71%	60%	89%	33%	54%
Média de acertos por questão	92%	33%	87%	68%	78%	75%	60%	89%	44%	50%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Com base nos dados apresentados na Avaliação da Aprendizagem em Processo aplicada no 1º semestre de 2015 aos alunos do 9º ano, pode-se notar que as habilidades de leitura com maiores dificuldades são: interpretar texto com auxílio de recursos gráficos visuais, solicitada na questão número 2, com apenas 33% de

acertos; estabelecer relações de causa e consequência entre partes e ou elementos de um texto, na questão 9, com 44% de acertos; e identificar a tese de um texto, na questão 10, com 50 % de acertos.

Já as três questões com mais facilidade de resolução por parte dos alunos foram: a questão número 1, com 92% de acertos, sobre inferir informações implícitas em um texto; a questão número 8, com 89% de acertos, que solicitava reconhecer efeitos de ironia e/ou humor em textos de diferentes gêneros; e a questão número 3, com 87% de acertos, que trabalhava a habilidade de identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

Diante dos resultado apresentados, esta pesquisadora planejou a “Formação continuada em Língua Portuguesa: contribuição para o desenvolvimento da competência leitora de alunos da Educação Básica”, com o propósito de desenvolver um curso de formação continuada para um grupo de professores de 4º e 5º anos e de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Educação de Campos do Jordão e contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura nos discentes da Educação Básica da Rede Municipal de Educação de Campos do Jordão. Assim, ao se realizar um trabalho amplo com uma quantidade de gêneros variados, e uma variedade de exercícios salientando as habilidades de leitura, esperava-se que as dificuldades dos alunos fossem sanadas ou minimizadas e, conseqüentemente, as habilidades de leitura solicitadas pelas avaliações externas, principalmente pela Prova Brasil, fossem contempladas.

Portanto, nesse contexto, desenvolveu se a formação continuada, organizada em 06 encontros, conforme cronograma a seguir e as atividades descritas e comentadas nos capítulos 3 e 4.

Quadro 4: Planejamento da “Formação continuada em Língua Portuguesa: contribuição para o desenvolvimento da competência leitora de alunos da Educação Básica”.

Encontros	Planejamento dos Encontros
1º Encontro	Apresentação do Projeto de Formação, Conceitos necessários para o trabalho com a Leitura e Atividades com o Gênero Tiras.
2º Encontro	Trabalho com os gêneros: Conto Maravilhoso e Conto Fantástico
3º Encontro	Trabalho com os gêneros: Poema e Crítica de Cinema
4º Encontro	Trabalho com o gênero: Fábula
5º Encontro	Trabalho com o gênero: Propaganda Social, Exercícios de inferência de vocabulário e exercícios para verificação de habilidades de leitura
6º Encontro	Trabalho com os gêneros: Rótulos e Reportagem

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

CAPÍTULO 3

ENCONTROS DE FORMAÇÃO CONTINUADA:

Os três primeiros encontros

Apresentação do capítulo

Este capítulo apresenta o relato e os comentários dos três primeiros encontros realizados com os professores no período de formação continuada. A pesquisadora expõe a dinâmica da organização dos encontros, os principais comentários sobre os gêneros discursivos trabalhados – tira, conto maravilhoso, conto fantástico, poema e crítica de cinema –, as reflexões e discussões ocorridas durante a formação, os resultados apresentados pelos professores, no relatório escrito sobre os desenvolvimentos das atividades de leitura em sala de aula após cada encontro.

3.1 Primeiro Encontro

No primeiro encontro, realizado em onze de junho de 2015, os professores foram recepcionados com um café. No primeiro momento de contato com os participantes, a pesquisadora percebeu uma grande ansiedade por parte dos cursistas em relação aos temas a serem abordados nos encontros, apesar de já terem sido apontados na divulgação da formação.

A pauta desse primeiro dia de encontro foi a seguinte:

Figura 4: Pauta Primeiro Encontro

Pauta do Encontro

1. Apresentação da Formação
 2. Pesquisa de Verificação
 3. Cronograma;
 4. Leitura deleite: “Os fantásticos Livros Voadores”
 5. Apresentação do Projeto Observatório;
 6. Alguns conceitos necessários para um bom trabalho com leitura em sala de aula
 7. Gênero Discursivo: “Tiras”
- ✓ Leitura de coletâneas;
 - ✓ Atividades;
 - ✓ Apresentação de Sequência Didática;
 - ✓ Sugestões de Atividades

11/06/2015



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Esta formadora iniciou a apresentação explanando o objetivo principal da formação, que era o desenvolvimento de um programa para professores, com enfoque em desenvolvimento de competências e habilidades de leitura de alunos da educação básica, para o exercício de práticas sociais de leitura, conforme diretrizes da Matriz de Referência da Prova Brasil/SAEB (BRASIL, 2011) e do Saresp (SÃO PAULO, 2009) a partir dos resultados observados nas avaliações realizadas pelos alunos da Rede Municipal de Educação de Campos do Jordão.

Como atividade disparadora, a pesquisadora distribuiu um instrumento de coleta de dados, já analisado no item 2.2 deste trabalho, a fim de propiciar um momento de levantamento de conhecimentos prévios dos professores sobre: os gêneros discursivos, recursos utilizados nas aulas, atividades que os educadores costumam realizar em sala para desenvolverem e despertarem a leitura. Os professores realizaram a atividade, e os dados do questionário foram analisados pela pesquisadora num momento após o primeiro encontro.

O cronograma dos encontros foi apresentado, assim como as tarefas, atividades e reflexões a serem realizadas durante a formação. O grupo mostrou bastante entusiasmo para a realização dos encontros, uma vez que a proposta previa

material de apoio e sugestões de atividades para atividades em sala, com o objetivo de melhorar o desempenho na leitura dos alunos.

Como atividade motivadora, a formadora apresentou o curta metragem (12min) “Os Fantásticos Livros Voadores do Sr. Morris Lessmore”, do diretor Brandon Oldenburg, que é uma história de pessoas que devotam suas vidas aos livros e que estes retribuem o favor, além de incentivar a leitura e mostrar as possibilidades de ampliação do mundo que a atividade nos proporciona.

Em sequência, a formadora fez a apresentação do Projeto Observatório/UNITAU, enfocando que o projeto foi desenvolvido pela Universidade de Taubaté, pelo Programa de Pós-graduação (mestrado) em Linguística Aplicada, que disponibiliza materiais para a formação de professores. O projeto, coordenado pela professora Dra. Maria Aparecida Garcia Lopes Rossi, foi uma parceria entre CAPES e INEP e teve como objetivo fomentar estudos e pesquisas em educação. A intenção do projeto foi acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos no que diz respeito às habilidades de leitura, observar os resultados que o uso do material com os gêneros discursivos pode acarretar e os aspectos que podem ser ou são explorados nas atividades de leitura em sala de aula.

Na apresentação do Projeto, houve a apresentação da Matriz de Referência de Língua Portuguesa da Prova Brasil, assim como de análise de questões e comparações com as Matrizes utilizadas na rede municipal: a do Saesp e da Avaliação da Aprendizagem em Processo. O outro item comentado também foi a presença dos gêneros discursivos enfocados nas provas e quais aparecem com maior frequência. Foi evidente o interesse dos professores por essa informação e muitos conversaram sobre com quais eles trabalham com maior frequência e quais ainda precisam ser contemplados no trabalho em sala de aula.

Durante a exposição dos assuntos, a formadora elencou como desenvolver as habilidades de leitura, expondo que é um processo longo, que precisa ser organizado e articular conceitos teóricos referentes a gêneros discursivos, envolve conhecimentos específicos sobre cada gênero, além da leitura de muitos exemplares para a apropriação de suas características.

Outro ponto a ser considerado no trabalho com os gêneros discursivos na perspectiva do Projeto Observatório/UNITAU foi o trabalho com as sequências didáticas, que permitem ao professor avaliar as capacidades ou habilidades já

adquiridas pelos alunos, ajustar as atividades e exercícios previstos na sequência às possibilidades e dificuldades reais da turma.

Salientou-se também a respeito da abordagem sociocognitiva de leitura, o conceito de gênero discursivo e as habilidades de leitura cobradas nas avaliações, itens já explanados em capítulos anteriores deste trabalho.

A seguir, a formadora iniciou o trabalho com o gênero discursivo tiras. Alguns aspectos desse gênero foram observados como: as tiras representam um meio de comunicação de massa, ou seja, as publicações desse gênero circulam com uma enorme variedade de títulos e tiragens de milhares de exemplares; que o gênero abarca dois códigos: verbal e não verbal; caracterizam-se por serem histórias narradas em sequência de pequenos quadros; constituem-se de protagonistas e personagens secundários, metáforas visuais, balão de fala, legenda, onomatopeias, cenários, expressões faciais dos personagens, tipos de letras, possuem humor, entre outros aspectos que determinam tanto a sua organização textual como também as características típicas do gênero.

Para verificar os itens acima, a formadora distribuiu uma coletânea de tiras do personagem Chico Bento para que os professores realizassem a leitura e tivessem contato com o gênero em estudo. Após a leitura, algumas falas como a importância de repertoriar os alunos quanto às características dos personagens para entender as características pessoais e físicas foi levantada pelo grupo, e observações quanto ao tamanho das tiras, presença do humor, assim como o que o constitui, foram também colocados em pauta. A leitura da coletânea foi bem produtiva, pois além dos professores realizarem a leitura para se divertir, realizaram a identificação ou relembaram as características próprias do gênero, importantes para serem trabalhadas com as crianças.

Em sequência, a formadora apresentou o quadro a seguir, baseado em Lopes-Rossi (2008; 2009), que se refere aos procedimentos de leitura de tiras seguidos nesta pesquisa-ação. Os professores posteriormente usaram essa sequência didática com os alunos da rede municipal do Ensino Fundamental.

Quadro 5: Sequência didática para leitura de tiras.

<p>1º Procedimento: Ativação do conhecimento prévio do aluno sobre os gêneros Tira e HQ; sobre os personagens da tira a ser lida</p>	<p>CONHECIMENTOS DESEJÁVEIS; DESCRITOR DA PROVA BRASIL ASSOCIADO</p>
<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 personagem principal? <p>Apresentar os personagens das tiras que serão lidas, com suas características, caso os alunos não os conheçam.</p>	<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 em que vivem (época, lugar) é fundamental para compreensão do humor das tiras, já que a história é contada de forma muito rápida. • 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>
<p>2º Procedimento Leitura completa do texto</p>	<p>DESCRITOR DA PROVA BRASIL ASSOCIADO</p>
<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
<p>3º Procedimento Estabelecimento de objetivos para uma leitura detalhada de partes da Tira</p>	<p>CONHECIMENTOS DESEJÁVEIS DESCRITOR DA PROVA BRASIL ASSOCIADO</p>
<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? 	<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

<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>	<p>percebe que a correta é outra, com efeito cômico inesperado</p> <ol style="list-style-type: none"> 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. 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
<p>4º Procedimento: Posicionamento crítico sobre a leitura; percepção de relações dialógicas da tira</p>	<p>DESCRITOR ASSOCIADO</p>
<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>

Fonte: Projeto Observatório/Unitau

Conforme a sequência didática ia sendo apresentada, a formadora procurava pontuar e relacionar os conhecimentos desejáveis ao trabalho a ser realizado em sala de aula, promovendo uma reflexão sobre as questões que poderiam ser acrescentadas na prática que os professores já possuem, e as que poderiam ser levadas em conta, para o desenvolvimento de atividades mais significativas de leitura de tiras.

Como atividade prática, os professores foram organizados em quatro grupos e cada um recebeu uma coletânea de tiras: grupo I: leitura de tiras do Garfield; grupo II: leitura de tiras do Calvin; grupo III: leitura de tiras do Hagar e grupo IV: leitura de tiras da Mafalda. Os propósitos da atividade foram: repertoriar os professores com diversas tiras, ampliar conhecimentos sobre outros personagens, além de planejar

atividades para a sala de aula seguindo a sequência didática apresentada, em busca do desenvolvimento de habilidades de leitura do gênero discursivo tiras.

Ao final, foram distribuídas sugestões de atividades para serem desenvolvidas em sala de aula.

Quanto a esse encontro, esta agente de pesquisa pontua as grandes expectativas com que os 28 professores chegaram, desde o momento das inscrições. Foi formidável perceber o interesse deles em relação à aprendizagem sobre os gêneros discursivos, mais, especificamente, sobre o trabalho com o gênero tiras. Foi notório que a grande maioria já trabalha com esse gênero, porém não de maneira sistematizada como a sequência didática propõe e levando em consideração características constitutivas do gênero.

Outro ponto a ser registrado, foi a fala dos professores quanto à Avaliação da Aprendizagem em Processo, aplicada aos alunos da rede municipal, cujo resultado foi apresentado no capítulo 2, deste trabalho. Nessa avaliação realizada, havia algumas questões de leitura de tiras e os professores lamentaram que a formação tenha acontecido após a aplicação, pois acreditam que, com a aplicação das atividades propostas, provavelmente os alunos teriam obtido melhor resultado, principalmente nas questões que envolviam o reconhecimento de humor.

O encontro foi encerrado com grandes expectativas para o trabalho em sala, assim como para o trabalho com os demais gêneros.

Os professores ainda receberam o relatório de atividades desenvolvidas em sala de aula, instrumento já detalhado no item 2.1 desta dissertação, para que registrassem pontos positivos e negativos do trabalho realizado, possíveis intervenções assim como sugestões para próximas aulas.

Sobre esses relatórios, os cursistas entregaram sempre na semana seguinte ao assunto trabalhado e a formadora, organizava, na semana posterior a entrega do instrumento, as informações dos professores em categorias temáticas, apoiando nos dispositivos da Análise de Conteúdo, conforme sugere Bardin (1977).

Dessa maneira, as respostas dos professores sobre as atividades desenvolvidas a partir do primeiro encontro foram organizadas da seguinte maneira:

Quadro 6: Resultados apresentados no Relatório de atividades desenvolvidas com Tiras

Categorias	Número de respostas obtidas	Exemplos
Interesse dos alunos.	17	<ul style="list-style-type: none"> • O trabalho com tiras foi muito interessante, pois os alunos participaram de uma maneira muito ativa. • As crianças se interessam muito pela atividade [...]. • [...] após a análise de cada tira, percebi que entenderam o verdadeiro significado de ler e interpretar algo que antes parecia sem importância.
Pontos positivos com o desenvolvimento da SD de tiras.	18	<ul style="list-style-type: none"> • Percebi que com o material utilizado houve avanço no processo de leitura e escrita de uma aluna. • Depois do trabalho realizado com as SD de tiras houve melhora na leitura e interpretação das atividades. • A SD é ótima e faz com que ofereça mais oportunidade de ampliação do gênero determinado.
Dificuldades encontradas no decorrer das atividades.	7	<ul style="list-style-type: none"> • Quanto a atividade com tirinhas pude perceber que alguns alunos possuem dificuldades ainda para identificar o humor. • Nas primeiras atividades houve um grau maior de dificuldade por parte dos alunos, sendo necessário interferir várias vezes. Conforme vários outros textos de tiras foram trabalhados, as dificuldades foram diminuindo gradativamente.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Após as organizações das devolutivas dos professores, por meio do relatório, a formadora organizava outras atividades para serem sugeridas aos professores e ou procurava abordar a dificuldade encontrada no trabalho com outro gênero, a fim de subsidiar os docentes nas atividades em sala de aula. Essa prática aconteceu em todos os encontros realizados.

3.2 Segundo Encontro

O segundo encontro iniciou com retomada do primeiro. Houve uma conversa informal com os cursistas sobre o encontro anterior, as atividades propostas, as sugestões recebidas e principalmente sobre o trabalho realizado em sala de aula.

A formadora fez a apresentação da pauta de trabalho do dia:

Figura 5: Pauta Segundo Encontro

Pauta do Encontro

1. Retomada do Primeiro Encontro
 2. Cronograma;
 3. Leitura deleite: “Alice no País das Maravilhas”
 4. Gêneros Discursivos: “Contos Maravilhosos e Contos Fantásticos”
- ✓ Apresentação de Sequências Didáticas;
 - ✓ Sugestões de Atividades

20/08/2015



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Com relação à conversa realizada com os professores, foi bastante gratificante perceber nos relatos dos cursistas que o trabalho estava acontecendo em sala. Pelas colocações que os professores faziam, foi perceptível a mudança de postura do profissional ao abordar o gênero tiras e trabalhar com os conhecimentos prévios nas atividades desenvolvidas. Outro item importante também foi sobre a maioria dos professores estarem se atentando mais para o desenvolvimento das habilidades de leitura nas atividades que eles propunham aos alunos.

A formadora fez a apresentação dos gêneros: contos maravilhosos e contos fantásticos, assim como os objetivos que seriam abordados no encontro. Como leitura deleite, a formadora escolheu o texto: “Os 150 anos de Alice no País das Maravilhosas” e levou para cada cursista um marcador de páginas com frases variadas de Alice e Lewis Carroll. Os cursistas que desejaram leram as frases recebidas e foi um momento de descontração e diversão.

Para iniciar a conversa sobre os gêneros escolhidos para esse encontro, a formadora mediu um bate papo sobre o porquê de se ler contos no mundo de hoje, com tantos atrativos que as pessoas possuem. Foi citada a autora Michelli (2012), segundo a qual o ser humano está sempre em volta de histórias e a possibilidade de ler faz descortinar um novo mundo, lê-se a si, ao outro, ao mundo.

Elencou-se a subdivisão dos contos: maravilhosos, fantásticos, mistérios, aventura entre outros. Para esse encontro, os contos enfatizados foram os contos

maravilhosos e os fantásticos. Houve a apresentação da sequência didática (LOPES-ROSSI, 2008-2009), porém essa apresentação foi se dando por partes.

Para o estudo do gênero contos maravilhosos foi apresentado o primeiro procedimento de leitura a seguir:

Quadro 7: Sequência didática para leitura de contos maravilhosos. Primeiro Procedimento

<p>1 ° Procedimento: Ativação do conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero conto fantástico:</p>
<p>a) O que é um conto maravilhoso? b) Com que propósito comunicativo/objetivo um autor escreve um conto maravilhoso? c) Por que será que as crianças gostam de ler contos maravilhosos? d) Alguns exemplos de contos maravilhosos: Chapeuzinho Vermelho, Branca de Neve, O Gato de Botas...</p>
<p>Nível de compreensão esperado: conhecimentos básicos sobre o gênero</p>

Fonte: Projeto Observatório:/Unitau

Após o primeiro procedimento de leitura, a formadora explanou os conhecimentos desejáveis sobre o gênero contos maravilhosos. Esse procedimento foi utilizado para repertoriar os professores sobre o gênero em destaque. Alguns conhecimentos como: que antigamente os contos não eram para entreter as crianças, mas para alertá-las sobre perigos; que os contos maravilhosos incluem os contos de fada, porém nem todos os contos maravilhosos são de fada; que atualmente a maior parte dos desenhos animados da TV são classificados como contos maravilhosos; que conforme Todorov (2006), no conto maravilhoso o leitor e os personagens aceitam uma ficção radical e completamente fora da realidade; que segundo Coelho (2000), nos contos maravilhosos o passe de mágica é que soluciona os problemas mais difíceis ou satisfaz os desejos mais impossíveis, além de outros conhecimentos específicos desse gênero.

Dando continuidade à formação foram apresentados os demais procedimentos de leitura a seguir:

Quadro 8: Sequência didática para leitura de contos maravilhosos. Segundo Procedimento

<p>2º Procedimento- Leitura global, rápida (dos elementos mais destacados) de um conto maravilhoso selecionado pelo professor e levantamento de hipóteses sobre a história:</p> <p>a) Pelo título: Qual será o assunto desse conto?</p> <p>b) Pela ilustração: O que pode ter acontecido?</p> <p>c) Quem é o autor? Já o conhecemos?</p> <p>→ Leia o conto para ver se nossas hipóteses sobre a história se confirmam.</p> <p>Nível de compreensão esperado: levantamento de hipóteses e curiosidades sobre a história; compreensão dos aspectos principais da história; comentários sobre a coincidência ou não das hipóteses e a história.</p>	<p>Habilidades da Prova Brasil associadas a esses conhecimentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • D5 - interpretação com auxílio de material gráfico • D1 - localização de informações explícitas • D4 - inferências de informação implícita (no caso, o possível assunto do conto e mais alguma informação sobre a história).
---	---

Fonte: Projeto Observatório/Unitau

Dois pontos sobre o segundo procedimento de leitura foram analisados pela formadora. O primeiro é que as perguntas propostas permitem o levantamento de hipóteses, assim como também a confirmação ou não das mesmas. O outro ponto é a respeito dos descritores D5 e D1, que o procedimento pode auxiliar a desenvolver e que dizem respeito às duas habilidades que os alunos dos 5º anos, na Avaliação da Aprendizagem em Processo, apresentaram maiores dificuldades. Apenas 50% dos alunos acertaram a questão sobre a habilidade de localização de informações explícitas e apenas 47% acertaram a questão sobre interpretação com auxílio de material gráfico.

Quadro 9: Sequência didática para leitura de contos maravilhosos. Terceiro Procedimento

<p>3º Procedimento- Leitura detalhada de partes do conto</p> <p>→ Perguntas enfocando os principais elementos constitutivos do conto maravilhoso.</p> <p>a) Como era e vivia inicialmente a personagem principal? (Pode haver mais de um personagem principal)</p> <p>b) O que aconteceu de ruim com ela/ele? Quem provou esse sofrimento (conflito)?</p> <p>c) Qual foi o pior momento (de maior tensão, clímax) da história?</p> <p>d) Como esse sofrimento (conflito) se resolveu?</p> <p>e) No texto, o que significa a palavra ...? (Se houver palavras difíceis que mereçam ser exploradas).</p>	<p>Dependendo da complexidade do conto, deve-se avaliar quais aspectos são mais importantes ou difíceis para a compreensão. Não é necessário fazer sempre todas as perguntas ao lado para não tornar a atividade desestimulante.</p> <p>Habilidades da Prova Brasil associadas a esses elementos e que podem ser exploradas com essas perguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • D4 - Inferências de informação implícita (no caso, dos elementos e estrutura do conto) • D8 - Estabelecimento de relações entre partes do texto • D10 - Identificação do conflito gerador do enredo e dos elementos que constroem a narrativa • D3 - Inferência de sentido de palavra ou expressão
--	--

<p>Obs.: esses elementos constitutivos do conto maravilhoso podem ser explorados em exercícios elaborados com outro formato. Veja exemplo da atividade de leitura detalhada proposta para o conto Os músicos de Bremen</p> <p>Nível de compreensão esperado: Compreensão de detalhes da narrativa; inferências com certa complexidade.</p>	<p>Se o professor pretende que os alunos produzam contos maravilhosos por escrito, deve explorar bem esses elementos constitutivos do conto maravilhoso.</p>
---	--

Fonte: Projeto Observatório/Unitau

Sobre o terceiro procedimento, a formadora destacou a importância de se explorar bem os elementos constitutivos do conto maravilhoso, para uma futura proposta de produção escrita. Além disso, nomear os personagens como protagonista, antagonista, entre outros, auxilia os alunos na identificação dos personagens que compõem a narrativa. O trabalho com o dicionário, também foi salientado para que haja a ampliação de vocabulário das crianças.

Quadro 10: Sequência didática para leitura de contos maravilhosos. Quarto Procedimento

<p>4º Procedimento- Posicionamento crítico do leitor</p> <p>a) Você gostou da história? Gostou do desfecho da história? Não gostou? Por quê? Você o mudaria?</p> <p>b) Conhece histórias (outros contos, filmes, desenhos animados, histórias em quadrinhos, peça de teatro) que têm alguma semelhança com esse conto? Em que são iguais? Em que são diferentes?</p> <p>c) Conhece outras versões desse conto?</p> <p>Nível de compreensão esperado: Inferências sobre a qualidade do texto e o tratamento das informações, de acordo com as características do gênero; estabelecimento de relações dialógicas com outros textos ou produções artísticas.</p>	<p>Habilidades da Prova Brasil associadas</p> <p>OBS.: Não há descritores da Prova Brasil referentes a esse nível de inferência.</p> <p>Importante lembrar que há muita intertextualidade com os contos maravilhosos nos mais diversos gêneros discursivos produzidos atualmente.</p>
--	--

Fonte: Projeto Observatório/Unitau

Sabe-se que, nas séries iniciais, fazem parte da prática pedagógica do professor, além de estar nos Referenciais Curriculares do Município, propostas de produção escrita de contos maravilhosos. Assim, a formadora entendeu que, neste encontro, apesar da formação ter foco nas atividades de leitura, seria viável destacar a sequência didática para produção de conto maravilhoso. Dessa forma, a sequência a seguir foi sugerida aos professores, assim como também, o planejamento de um conto maravilhoso, materiais do acervo do Projeto Observatório.

Quadro 11: Sequência didática para produção de contos maravilhosos.

Sequência didática para produção de conto maravilhoso, recomendada depois de uma sequência didática de leitura de vários contos maravilhosos
<p>Você e seu colega de dupla (ou seu grupo) vão criar um conto maravilhoso escrito. Para começar, é preciso pensar sobre cada um dos itens abaixo e decidir como cada item será no seu conto. Façam um planejamento, um primeiro esboço (rascunho) só com algumas anotações, em forma de tópicos.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • um (ou mais de um) personagem protagonista (do bem) que sofrerá muito por causa de uma proibição, um feitiço ou um obstáculo • como era o personagem protagonista: aspectos físico, psicológico, social • como o personagem protagonista vivia, o que fazia no início da história • um personagem antagonista (bruxa ou outro do mal) • porque o personagem do mal não gosta do protagonista • Tempo: vago (era uma vez, num tempo muito distante...). Ou pode ser um conto maravilhoso atual. • Espaço: indeterminado (muito longe, castelo, floresta, estrada...) Ou pode ser um conto maravilhoso atual (na sua cidade, na escola, num shopping...) • Animais falantes (opcional) – os personagens da história podem ser amigos de animais falantes
<ul style="list-style-type: none"> • Surgimento de um problema, desafio, mistério, proibição, obstáculo provocado pelo personagem do mal. • Sofrimento do personagem do bem – como e por quanto tempo ele vai sofrer
<ul style="list-style-type: none"> • Pedido de ajuda do personagem do bem, que está sofrendo
<ul style="list-style-type: none"> • Elemento mágico ou divino para auxiliar o personagem que sofre; pode ser: situação sobrenatural, objeto mágico (Ex.: varinha de condão, bota de sete léguas, chave mágica), ser mágico (Ex.: fada, duende, animal encantado)
<ul style="list-style-type: none"> • Desfecho da história: reestabelecem-se a paz e a harmonia, o bem vence o mal. Final feliz. Como vai ser o final feliz do seu protagonista?
<ul style="list-style-type: none"> • A partir do rascunho, escrevam o conto narrando-o em terceira pessoa (o narrador não participa das ações). • Revisem o texto observando se no seu conto há os elementos acima e se os aspectos gramaticais estão corretos. (o professor deve participar colaborativamente dessa revisão). • Terminem a versão final do conto. Coloquem um TÍTULO. Que tal ilustrá-lo? • Que tal montar um livrinho com os contos dos alunos?


Fonte: Projeto Observatório/Unitau



Como atividades práticas, os professores foram divididos em grupos e cada um recebeu um conto maravilhoso: grupo I: Os músicos de Bremen; grupo II: O Lobo e os Sete Cabritinhos; grupo III: o Flautista e Hamelin; grupo IV: A revolta dos guarda chuvas; grupo V: Os três cabritinhos; grupo VI: O macaco e o rabo; com atividades diversificadas para a realização. Todas as atividades propostas trabalhavam a estrutura e as características do gênero em estudo. Para que todos os professores tivessem todos os textos e principalmente tivesse contato com as atividades sugeridas e as vivenciassem, todos os grupos compartilharam as

atividades desenvolvidas. A atividade foi muito produtiva e os professores, enquanto realizavam os exercícios, já comentavam uns com os outros e planejavam a aplicação das atividades em sala de aula.

Após esse momento, iniciou-se a apresentação dos contos fantásticos. A formadora pontou alguns conhecimentos desejáveis dos contos fantásticos, principalmente no que dizem respeito as diferenças destes para os contos maravilhosos, elencados por Todorov (2006). Fez-se uma explanação sobre os elementos do conto fantásticos como: situação inicial, inferência de algo perturbador, evolução da narrativa, momento de maior tensão da história (clímax) e desfecho, assim como a leitura e exploração da sequência didática a seguir:

Quadro 12: Sequência didática para leitura de contos fantásticos.

<p>1 Primeiro procedimento</p> <p>Ativação do conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero conto fantástico:</p> <p>e) O que quer dizer “fantástico”?</p> <p>f) O que será que caracteriza um conto como fantástico? (Pode-se lembrar de filmes com elementos fantásticos)</p> <p>g) Com que propósito comunicativo/objetivo um autor escreve um conto fantástico?</p> <p>h) Por que será que as pessoas gostam de ler contos fantásticos?</p> <p>i) Quais os temas possíveis abordados pelo conto fantástico?</p> <p>Nível de compreensão esperado: conhecimentos básicos sobre o gênero</p> 	<p>Conhecimentos desejáveis para não confundir conto fantástico com conto maravilhoso:</p> <p>CONTO FANTÁSTICO:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Situação inicial com personagens vivendo uma vida comum. • Na maior parte dos contos, o narrador participa das ações descritas. • Interferência de um acontecimento estranho, fora do comum, aparentemente sobrenatural, que não se aplica à realidade palpável. • Hesitação das personagens e do leitor decorrente do diálogo inconcluso entre o racional e o não racional (aparentemente sobrenatural); o conto não esclarece se se trata de ilusão, produto da imaginação, ou de verdade regida por leis desconhecidas. • O leitor se identifica com o personagem, admite o mistério, entretanto, se debate com ele. Será possível? Será sonho? Será imaginação? Será delírio do personagem por causa de sua doença? Haverá uma explicação racional para esses acontecimentos? • O leitor não perde a noção da realidade, por isso os acontecimentos estranhos, fora do comum, aparentemente sobrenaturais lhe causam surpresa e dúvida. • Certos acontecimentos vão criando um conflito no conto; a hesitação entre o real e o não real (fantástico) aumenta; o leitor sente que algo grave, trágico, fantástico está para acontecer. • Há um momento de maior tensão na história – o clímax. • O desfecho da história se dá por algum acontecimento fantástico ou pela confirmação do elemento fantástico apresentado no início. Esse desfecho não pode ser explicado pelas leis naturais que conhecemos, mas na maioria das vezes, ou para muitas pessoas, pode parecer um fenômeno possível. Quem sabe? Será? A dúvida permanecerá com o leitor. • Alguns exemplos de acontecimentos fantásticos: viagem no tempo; pessoas transformando-se em animais ou objetos, libertando-se da força da gravidade, tornando-se invisíveis, mudando de tamanho, interferindo nos fenômenos naturais; seres não conhecidos no mundo real; animais em atitudes não naturais; vida e morte ou vida após morte se interpenetrando.
--	--

 	<ul style="list-style-type: none"> • O sobrenatural nutre o fantástico, mas o medo não é um elemento obrigatório no conto fantástico. • Em resumo: conforme Todorov (2006): na literatura fantástica o narrador da história e o leitor hesitam face a acontecimento. Há conto fantástico: 1) por si só (pelo deleite de uma situação estranha, meio atordoante); 2) por ironia (para criticar aspectos do comportamento humano) e/ou como metáfora da vida, representando desafios, proibições, medos, preconceito, situações de humilhação e repressão. • Habilidade da Prova Brasil associada a esses conhecimentos: D12 - identificação da finalidade do texto <p>CONTO MARAVILHOSO (informações para distingui-lo do conto fantástico)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conforme Todorov (2006), no conto maravilhoso o leitor e os personagens aceitam o sobrenatural sem questionamento, pois o conto maravilhoso é uma ficção mais radical. • Mundo do faz de conta, do era uma vez (tempo vago); espaço indeterminado; a história ocorre fora do nosso tempo ou espaço. • Objetos têm alma, animais e plantas falam; fada; bruxa. • Humanos convivem no dia a dia com seres sobrenaturais. • Personagem principal (protagonista) do bem; personagem antagonistas (do mal); pode haver outros personagens. • Surge um problema, desafio, proibição, mistério, obstáculo provocado pelo antagonista e que causará sofrimento do protagonista. • Interferência de um elemento mágico para ajudar o personagem que sofre: varinha de condão, chave mágica, bota de 7 léguas, feijão mágico, deuses, seres sobrenaturais, fadas, anjos, demônios, duende, animal encantado... • Desfecho da história: reestabelecem-se a paz e a harmonia, por casamento, recompensa, conquista de um objeto ou demanda (objetivo), socorro, salvação, metamorfose... <p>ALGUNS CONTOS OU FILMES PODEM MISTURAR O FANTÁSTICO E O MARAVILHOSO, ex: A Bela e a Fera; Harry Potter</p> <p>Referência: TODOROV, T. <i>As estruturas narrativas</i>. São Paulo: Perspectiva, 2006.</p>
<p>2 Segundo procedimento Leitura global, rápida (dos elementos mais destacados) de um conto fantástico selecionado pelo professor e objetivo para a primeira leitura completa</p> <p>d) Pelo título e pela ilustração (se houver), é possível saber qual é o assunto desse conto?</p> <p>e) Quem é o autor? Já o conhecemos?</p> <p>Leia o conto para descobrir o que aconteceu de fantástico.</p> <p>Nível de compreensão esperado: mínimo; levantamento de hipóteses e curiosidades sobre a história</p>	<p>Habilidades da Prova Brasil associadas a esses conhecimentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • D5 - interpretação com auxílio de material gráfico • D1 - localização de informações explícitas • D4 - inferências de informação implícita (no caso, o possível assunto do conto)
<p>3 Terceiro procedimento Estabelecimento de objetivos para leitura completa do conto</p> <p>➔ Perguntas para respostas por escrito:</p> <p>f) As personagens tinham uma vida comum?</p>	<p>Elementos constitutivos do conto fantástico a serem compreendidos (localizados ou inferidos):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Situação inicial das personagens (vida comum, em harmonia)

<p>g) O que acontece de estranho, inusitado, fora do comum, aparentemente sobrenatural que perturba a normalidade da vida dos personagens?</p> <p>h) Quais os principais acontecimentos que criam um conflito na história?</p> <p>i) Qual foi o momento de maior tensão da história?</p> <p>j) Que trechos ou palavras contribuem para o clima ou momentos de tensão da história?</p> <p>k) O conflito se resolveu? De que maneira?</p> <p>l) No texto, o que significa a palavra ...? (Se houver palavras difíceis que mereçam ser exploradas).</p> <p>Nível de compreensão esperado: Compreensão básica da narrativa; inferências com certa complexidade.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Interferência do elemento fantástico no cotidiano das personagens. • Surgimento de um conflito no conto. • Momento de maior tensão da história. • Desfecho da história. • Escolhas linguísticas que contribuem para o clima da história <p>Habilidades da Prova Brasil associadas a esses elementos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • D4 - Inferências de informação implícita (no caso, dos elementos e estrutura do conto) • D10 - Identificação do conflito gerador do enredo e dos elementos que constroem a narrativa • D3 - Inferência de sentido de palavra ou expressão
<p>Quarto procedimento</p> <p>Posicionamento crítico do leitor</p> <p>d) Você acha que esse conto poderia mesmo acontecer na realidade?</p> <p>e) Você gostou da história? Gostou do desfecho da história? Não gostou? Por quê? Você o mudaria?</p> <p>f) Conhece histórias (contos, filmes, fatos relatados por conhecidos) que têm alguma semelhança com essa?</p> <p>g) Gostaria de ler outros contos fantásticos?</p> <p>Nível de compreensão esperado: Inferências sobre a qualidade do texto e o tratamento das informações, de acordo com as características do gênero; estabelecimento de relações dialógicas com outros textos, filmes, desenhos animados, histórias já ouvidas...</p>	<p>Habilidades da Prova Brasil associadas</p> <p>OBS.: Não há descritores da Prova Brasil referentes a esse nível de inferência.</p>

Fonte: Projeto Observatório/Unitau

Para atividade prática, os professores foram divididos em grupos, que receberam os seguintes contos fantásticos: Os Dragões e O homem do boné cinzento, de Murilo Rubião; As formigas, de Lygia Fagundes Telles; O retrato oval, de Edgar Allan Poe; O Arquivo, de Victor Giudice; O homem de cabeça de papelão, de João do Rio e a música Hotel Califórnia, de Eagles.

A formadora desenvolveu os procedimentos da sequência didática para leitura de contos fantásticos com os professores e solicitou que os mesmos analisassem os contos recebidos de acordo com os elementos do quadro abaixo:

Quadro 13: Elementos da estrutura dos contos fantásticos.

Leitura do conto:	
Elementos do conto fantástico	Anote as informações do texto em forma de tópicos
<ul style="list-style-type: none"> Situação inicial: Personagens humanos, pessoas comuns fazendo alguma coisa normal – narrador do conto participa da história Local onde vivem ou onde se passa a história + características do lugar e/ou das pessoas que propiciam o mistério 	Personagens: O que fazem: Onde vivem:
Interferência de algo perturbador <ul style="list-style-type: none"> Elemento estranho, fantástico, fora do comum, aparentemente sobrenatural Narrador e/ou outros personagens manifestam dúvidas sobre se esse elemento é real ou imaginação, sonho, algum tipo de alucinação. Será possível? Será verdade? Não será...? + características do lugar e/ou das pessoas que propiciam o mistério 	O que acontece de perturbador: Qual a dúvida do narrador ou personagens: Características que propiciam o mistério:
Evolução da narrativa <ul style="list-style-type: none"> Certos acontecimentos vão criando um conflito no conto (a história vai evoluindo em função daquele elemento perturbador – fantástico, mas ainda não bem compreendido – citado inicialmente). + características do lugar e/ou das pessoas que propiciam o mistério O leitor sente que algo grave, trágico, fantástico está para acontecer. 	Que acontecimentos se sucedem:
Momento de maior tensão da história (clímax) <ul style="list-style-type: none"> Acontecimento final antes do desfecho que trará esse algo grave, trágico, fantástico está para acontecer. 	Momento de maior tensão da história (clímax):
Desfecho da história <ul style="list-style-type: none"> Algo fantástico acontece e confirma o elemento fantástico inicial. Ao mesmo tempo deixa a dúvida no leitor: será possível? Como se explica? 	Que acontece de fantástico e ao mesmo tempo duvidoso:

Fonte: Projeto Observatório/Unitau

Ao final da atividade todos os professores receberam uma coletânea contendo os contos trabalhados e cada grupo fez a apresentação dos elementos da estrutura. Foi um momento de socialização bem enriquecedor, que permitiu o conhecimento e a leitura de contos variados.

Neste encontro, percebeu-se que os contos maravilhosos foram os preferidos dos professores para o desenvolvimento de atividades em sala. Alguns professores

verbalizaram que os contos fantásticos são mais complexos e que talvez os alunos apresentassem mais dificuldades para entendê-los. Sobre essa colocação, houve a intervenção da formadora, sobre a oportunidade de os alunos ampliarem seus conhecimentos de leitura e a possibilidade de adequações no decorrer das atividades, de acordo com o público alvo de cada professor. Os professores das séries do Ensino Fundamental II se propuseram a realizar as atividades com os alunos maiores, visando a ampliação de conhecimentos e o desenvolvimento das habilidades de leitura.

Durante a realização do encontro, os professores já planejavam o trabalho para a sala de aula, demonstrando o interesse pelas atividades propostas. No intervalo de um encontro para o outro, uma das escolas do município, organizou uma mostra pedagógica com o tema: “Contos Maravilhosos” e qual não foi a surpresa da formadora, ao visitar a unidade, e se deparar com as atividades do Projeto Observatório, sugeridas na formação.

O quadro abaixo apresenta o registro da análise de conteúdo dos relatórios apresentados pelos professores sobre as atividades de leitura desenvolvidas a partir desse encontro:

Quadro 14: Resultados apresentados no Relatório de atividades desenvolvidas com Contos Maravilhosos

Categorias	Número de respostas obtidas	Exemplos
Interesse dos alunos.	18	<ul style="list-style-type: none"> • As crianças adoram as atividades, acredito que por terem sido dinâmicas e terem abordado um tema que elas gostam. • Apresentei os contos que nos foi oferecido pela tutora Juliana, as crianças amaram e cada uma delas recebeu uma coletânea. • O gênero estudado por se tratar de um tema presente na vida dos alunos, proporcionou um grande interesse nas atividades propostas.
Pontos positivos com o desenvolvimento da SD de contos maravilhosos.	14	<ul style="list-style-type: none"> • [...] conforme fui tralhando as atividades proposta, notei que os alunos foram tendo maior facilidade e compreensão dos textos. • Ao realizar o procedimento sobre conhecimentos prévios, fiquei surpresa em saber o quanto eles conheciam das histórias maravilhosas. • A leitura é uma atividade realizada diariamente em nossa sala de aula. Porém, um ponto importante e positivo, que mudei em minha prática foi averiguar os conhecimentos prévios sobre o gênero. Esse procedimento foi muito produtivo e prazeroso para todos nós.

		<ul style="list-style-type: none"> • Com as atividades trabalhadas os alunos tiveram maior facilidade para produzir textos escritos.
Dificuldades encontradas no decorrer das atividades.	1	<ul style="list-style-type: none"> • O único ponto negativo foi que eu quis dar uma cópia da coletânea de contos para eles. O custo ficou um pouco alto, não contamos com cota de xerox na escola que eu trabalho e as cópias disponibilizadas pela SME não foram suficientes.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Tanto no decorrer do encontro, quanto nos relatórios entregues, percebeu-se um envolvimento e grande interesse pelo gênero contos maravilhosos. Entende-se que as atividades sugeridas atenderam aos anseios das professoras, por serem gêneros sobre os quais elas possuem conhecimento e já desenvolvem atividades em sala de aula, mas não com enfoque nas características do gênero. Pelos relatos dos cursistas, as atividades sugeridas contribuíram com o trabalho docente.

3.3 Terceiro Encontro

No terceiro encontro, a leitura deleite escolhida para o início da conversa foi: “Eu sei, mas não devia”, de Maria Colasanti. Após a leitura, adequou-se o cronograma em algumas datas e realizou-se a roda de conversa para os relatos orais das professoras sobre o trabalho desenvolvido em sala de aula com os alunos. A conversa foi muito enriquecedora e alguns pontos como o uso de gêneros variados no planejamento das aulas, a observação sobre as características dos gêneros discursivos por parte do professor, a importância de se considerarem os conhecimentos prévios dos alunos antes das atividades de leitura e o uso dos demais procedimentos de leitura nas sequências didáticas foram elencados neste momento.

A formadora apresentou a pauta do encontro:

Figura 6: Pauta Terceiro Encontro

Pauta do III Encontro

1. Conversa sobre o encontro anterior
 2. Leitura deleite: “ Eu sei, mas não devia ”
 3. Gêneros Discursivos: “Crítica de Cinema e Poemas”
- ✓ Apresentação de Sequências Didáticas;
 - ✓ Sugestões de Atividades

03/09/2015



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Os gêneros discursivos escolhidos, para serem trabalhados nesse encontro, foram: crítica de cinema e poema.

Para iniciar o trabalho com o gênero crítica de cinema, a formadora propôs que as atividades seguissem a seguinte ordem: apresentação do gênero e da sequência didática, leitura de críticas de cinema e atividades.

Ao se referir ao primeiro procedimento de leitura: ativação dos conhecimentos prévios, a pesquisadora elencou alguns conhecimentos desejáveis sobre o gênero, apresentando algumas características desse gênero discursivo. A formadora especificou que, segundo Barbare (2002) e Lopes Rossi (2011), o gênero é de caráter opinativo, típico da esfera jornalística, publicado nas seções de entretenimento e cultura de jornais e revistas, escrito geralmente por jornalistas especializados em cinema, que pode ser veiculado por rádio ou TV. O propósito comunicativo é informar leitores sobre os lançamentos de filmes e comentar sobre suas características. As críticas fornecem informações para que o leitor se atualize sobre as produções cinematográficas; tenha a opinião de expectador experiente; decida se vai ou não assistir ao filme; prepare-se para assistir ao filme já alertado sobre determinadas características, qualidades, defeitos para que aprecie melhor o filme. O leitor de críticas de cinema pode se sentir motivado, assim como também pode mudar completamente as expectativas que mantêm sobre aquilo que deseja assistir.

Para o trabalho com os demais procedimentos de leitura, conforme a sequência abaixo, a formadora distribuiu a crítica de cinema: “Para derreter corações gelados” (crítica de cinema no anexo F) e prosseguiu com os professores a atividade.

Quadro 15: Sequência didática para leitura de crítica de cinema

1º PROCEDIMENTO	ESTRATÉGIAS e algumas informações
Ativação do conhecimento prévio do aluno sobre o gênero	<p>Exploração do conhecimento do aluno e acréscimo de informações sobre o contexto sócio-histórico de produção e circulação da crítica de cinema, seu propósito comunicativo e temática. Algumas informações são:</p> <ul style="list-style-type: none"> • a crítica de cinema (filmes) é de caráter opinativo, típica da esfera jornalística, publicada nas seções de entretenimento e cultura de jornais ou revistas; geralmente escrita por jornalistas especializados em cinema. Pode ser veiculada por rádio ou TV. • Seu propósito comunicativo (objetivo) é informar os leitores sobre lançamento de filmes (ou sobre lançamentos em DVD) e comentar sobre suas características. Assim, fornece informações para que o leitor se atualize sobre produções cinematográficas; tenha uma opinião de um expectador experiente – o crítico que escreve o texto; decida se vai ou não assistir ao filme; prepare-se para assistir ao filme já alertado sobre determinadas características, qualidades, defeitos. Essas informações contribuem para que o expectador aprecie melhor o filme. • O termo “Crítica”, nesse caso, é sinônimo de apreciação, análise; tanto pode ser uma crítica elogiosa, positiva, quanto uma crítica negativa. • A apreciação do autor pode ficar no meio termo: elogiar alguns aspectos e apreciar negativamente outros.
2º PROCEDIMENTO	ESTRATÉGIAS
Leitura rápida (global) dos elementos mais destacados do texto e estabelecimento de objetivos para uma primeira leitura	<ul style="list-style-type: none"> • A partir da leitura rápida dos elementos verbais e não-verbais mais destacados de uma crítica: título, foto, fonte, data, subtítulo (se houver), olho (se houver), algum elemento destacado, identificar o filme alvo da crítica. • Pelo título e/ou subtítulo: Tente inferir a opinião do autor (do crítico) sobre o filme. • Objetivo para uma primeira leitura completa do texto: (Caso o aluno não conheça o filme, nunca ouviu falar dele e caso não tenha sido possível inferir a opinião do crítico pelo título e subtítulo): Leia o texto completo para saber que filme é esse e/ou para saber se o crítico gostou ou não do filme. (Caso já conheça o filme e já tenha inferido a opinião do autor): Leia o texto para saber por que o autor gostou ou não gostou do filme.
3º PROCEDIMENTO	ESTRATÉGIAS e algumas informações
Objetivos para leitura detalhada das partes principais do texto	<p>Leia novamente a crítica para responder às seguintes perguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qual a parte da crítica em que se apresenta o resumo do enredo do filme? (Indique o início e o final desse resumo.) • Grife as palavras e/ou frases que expressam a opinião do autor da crítica ou que permitem inferir se ele gostou ou não do filme. • Que aspectos do filme o autor destacou em sua crítica? Por que ele gostou ou não gostou desses aspectos? • De todos os comentários, qual parece ser a principal qualidade ou o principal defeito do filme, na opinião do autor da crítica? <ul style="list-style-type: none"> ➔ Se conveniente, outras habilidades podem ser enfocadas em outras perguntas, como inferência de vocabulário difícil; compreensão de

	<p>algum elemento de coesão; ironia do autor; relação do título com o texto, caso o título não seja muito claro numa primeira leitura.</p> <p>Sugestão: que os alunos usem lápis coloridos para pintar as diferentes partes do texto: enredo, comentários positivos, comentários negativos, uma frase que resuma bem a opinião do autor da crítica.</p>
4º PROCEDIMENTO	ESTRATÉGIAS
Apreciação crítica do artigo; percepção de suas relações dialógicas	<p>Algumas perguntas possíveis, embora não sejam todas necessárias em todas as leituras de uma crítica de cinema:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Com essa crítica, você se sentiu bem informado sobre o filme? • Como o crítico se referiu ao filme: sem muito interesse, muito entusiasmado, irônico, debochado? Em outras palavras, qual foi o tom da crítica? • Você acha que os leitores ficarão com vontade de assistir ao filme? Por quê? • (Se a crítica foi desfavorável ao filme) Você acha que os leitores não devem assistir ao filme por causa da apreciação negativa apresentada nessa crítica? <p>→ Cabe ao professor identificar, pelo conteúdo e pelo tom de cada crítica, o que é interessante perguntar.</p> <p>Importante lembrar que, se o leitor/aluno já assistiu ao filme, já tem uma opinião sobre ele e não precisa concordar com o autor da crítica. É interessante que o aluno também possa apresentar seu ponto de vista sobre o filme. Também é importante lembrar que os leitores de críticas de cinema não precisam deixar de assistir a um filme se lerem uma crítica desfavorável a ele. O leitor deve considerar a crítica apenas como uma fonte de informação para confrontar com suas próprias opiniões. Se ele gosta de filmes com alguma ou várias características do filme analisado na crítica, como: o gênero cinematográfico do filme, o ator/a atriz principal, o diretor, o enredo, não deve desistir de assistir ao filme. Depois poderá confrontar sua opinião com a do autor da crítica.</p>

Fonte: Projeto Observatório/Unitau

Conforme a formadora realizava a leitura da crítica: “Para derreter corações gelados”, os procedimentos de leitura iam sendo trabalhados com os professores. Quanto ao segundo procedimento, leitura global dos elementos mais destacados do texto e estabelecimentos de objetivos para uma primeira leitura, os elementos como título, subtítulo, foto, texto, ficha técnica e autor foram destacados com canetas marca texto, a fim de os professores já observarem a presença recorrente dessas características nesse gênero discursivo. Ainda nessa crítica, a formadora solicitou que os cursistas pintassem de cores diferentes os parágrafos que continham o resumo do enredo, as palavras e ou frases que expressavam a opinião do autor e os aspectos do filme que ele destacou para dizer se gostou ou não do filme. Dessa maneira, trabalhou-se o terceiro procedimento, destacando o enredo, comentários positivos, negativos e frases que resumiam a opinião do autor da crítica. Sobre o quarto procedimento, a pesquisadora realizou algumas perguntas oralmente e

muitos professores já se posicionaram positivamente à crítica, uma vez que já haviam assistido ao filme e concordaram com a opinião do autor.

Como atividade aos professores, foi proposta a leitura, seguindo a sequência didática, das críticas: “Uma gracinha de vilão”, sobre o filme Meu malvado favorito; “Procurando Nemo 3D”, “Mas de novo”, referente ao filme O último mestre do ar e “Pré-história da adolescência”, sobre o filme Croods.

A escolha dessas críticas foi proposital, pois as críticas “Uma gracinha de vilão” e “Pré-história da adolescência” possuíam todas as características do gênero crítica de cinema, como visto anteriormente na crítica: “Para derreter corações gelados” de maneira mais explícita. Já as outras críticas não possuíam todas as características explicitamente, não permitindo o leitor identificar tão facilmente, se o autor gostou ou não do filme, ou até mesmo, quem era o autor da crítica.

As atividades, seguindo a sequência didática proposta, permitiram o conhecimento do gênero, o estabelecimento de objetivos para a leitura, além de localização de informações explícitas e implícitas e desenvolvimento de posicionamento crítico.

A vivência das sequências didáticas com os professores tem se mostrado bem produtiva e enriquecedora, uma vez que, ao mesmo tempo que os docentes desenvolvem ou aprimoram as habilidades de leitura, já refletem e planejam atividades significativas para serem realizadas em sala de aula.

Para ampliar as sugestões de atividades, a formadora apresentou aos cursistas a lista dos dez filmes de maior bilheteria no ano de 2014. Como sugestões foi proposta a leitura das resenhas desses filmes, a produção de um gráfico dos filmes já assistidos pelos alunos, a produção escrita coletiva ou individual de crítica de cinema do filme preferido da sala, publicação da crítica e dia do cinema com pipoca, além da disponibilização de uma edição especial da revista Nova Escola, que trata sobre os filmes para trabalhar em sala de aula.

Ainda nesse mesmo encontro, o outro gênero discursivo abordado foi o gênero poema. Na volta do café, a mediadora entregou coletâneas variadas de poemas para que os professores realizassem a leitura e disponibilizou um tempo para que a fizessem de modo prazeroso.

Ao finalizar a atividade de leitura, esta formadora destacou algumas questões como a importância de não se usar os poemas somente destacando a reflexão sobre a estrutura, ou como pretexto para estudo da gramática ou, ainda, para reduzir o

poema a conceitos formais. Ao contrário, dessas questões, a leitura dos poemas deve encantar os leitores pela sua dimensão lúdica, estética e pela expressividade da linguagem. Sobre a serventia do poema, vale recorrer ao que diz José Paulo Paes:

[...] para mostrar a perene novidade da vida e do mundo; atizar o poder de imaginação das pessoas, libertando-as da mesmice da rotina; fazê-las sentir mais profundamente o significado dos seres e das coisas; estabelecer entre estas correspondências e parentescos inusitados que apontes para uma unidade cósmica; ligar entre si o imaginário e o vivido, o sonho e a realidade como partes igualmente importantes da nossa experiência de vida. (PAES, 1996, p. 27 apud ALVES, 2003, p. 62).

Após essa explanação, alguns professores perguntaram a respeito da diferença entre poema e poesia. Para esses conceitos, utilizou-se a definição de Lyra (2006), que salienta que o poema é caracterizado como um texto escrito em verso, enquanto a poesia, segundo o mesmo autor, é o estado em que o indivíduo se coloca na tentativa de captação, apreensão e resgate dessa substância no espaço das palavras. De acordo com Chalhub (1986), a poesia recebe sua forma de poema; assim, poema é o modo de o poema fazer-se poesia.

Conversou-se, exemplificando, sobre a organização dos poemas como em estrofes, com versos, métricas e rimas; em versos brancos; a organização em forma fixa, como os sonetos; de forma visual, como acontecem com os poemas sinestésicos.

As principais funções, finalidades ou propósitos da literatura foram frisadas, na conversa, como a arte pela arte, transmissão de conhecimentos, evasão no tempo e no espaço, além de ser condição de humanização, e que aparece como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos, constituindo um direito a qualquer cidadão, como afirma Candido (1989).

[...] a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob a pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. (CANDIDO, 1989, p. 122).

Dessa maneira, realizou-se o primeiro procedimento de leitura da sequência didática, levantando e ampliando os conhecimentos prévios dos cursistas sobre as características sociocomunicativas do poema.

Esta formadora deu sequência aos procedimentos de leitura, distribuindo uma coletânea com os seguintes poemas “Xícara”, Fábio Sexugi, “Da descrição”, de Mário

Quintana, “Receita de acordar palavras”, Roseana Murray, “O português é belo” (poema circulante na internet), “Andorinha”, de Manuel Bandeira, “Meus oito anos”, de Casimiro de Abreu, “A porta”, Vinicius de Moraes, “Eco” de Cecília Meirelles e “No meio do caminho”, “Eu”, Etiqueta de Carlos Drummond de Andrade.

Para o desenvolvimento dos procedimentos de leitura seguiu-se a sequência abaixo:

Quadro 16: Sequência didática para leitura de poemas.

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

ESTRATÉGIA	O QUE SE PRETENDE e alguns lembretes
<p>(Para esse gênero não sugerimos objetivo para essa primeira leitura.)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pedir que os alunos leiam um poema selecionado ou vários. <p>Depois</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ler em voz alta cada poema explorando a expressividade do ritmo, da sonoridade, do andamento do poema, especialmente quando esses elementos forem marcantes no poema. • Os alunos que quiserem também podem fazer sua leitura do poema em voz alta. • Perguntar sobre as primeiras impressões dos alunos a respeito do poema. 	<p>Não se propõe nenhum objetivo além de uma primeira leitura por fruição para que o encantamento da leitura não seja perdido, para que sentimentos e emoções provocados pela dimensão lúdica e estética da linguagem poética possam ser usufruídos. Detalhes da construção poética serão analisados no próximo procedimento de leitura.</p> <p>Com a leitura expressiva do professor, pretende-se que o aluno perceba características que sozinho ou na leitura silenciosa ele pode não ter percebido. Poemas precisam ser lidos em voz alta para que suas rimas, seu ritmo, sua musicalidade sejam sentidos, apreciados.</p> <p>Um pouco de conversa sobre o poema lido pode ajudar aqueles que não o compreenderam muito bem nessa primeira leitura. Alguns comentários do professor, complementando as primeiras impressões dos alunos, já iniciam a leitura detalhada proposta a seguir.</p>

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

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

personificação, metáfora, metonímia) · de uso de palavras ou expressões · gráficos · de humor ou ironia · de variação linguística · de licença poética, rompimento com normas · de onomatopeias · de intertextualidade - No caso de poema narrativo, pode-se perguntar sobre o conflito da narrativa - Se houver palavras difíceis que mereçam ser exploradas, pode-se perguntar: No texto, o que significa a palavra ...?	(dependendo de cada poema, o que for mais significativo), a atividade de leitura mobilizará habilidades de leitura de poemas que são cobradas na Prova Brasil e no SARESP. · Após esta sequência, seguem exemplos de enunciados de questões sobre poemas retirados de várias provas, a título de exemplificação sobre o que as provas cobram.
---	--

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

ESTRATÉGIA	O QUE SE PRETENDE e alguns lembretes
Algumas perguntas possíveis, embora nem todas necessárias em todas as leituras: · A maneira como o autor escreveu sobre o tema foi interessante, emocionante, tocante para você? · Do que você mais gostou? · O poema o fez pensar em aspectos do tema antes ignorados por você? Quais? · Você gostou do estilo do autor?	Reflexão sobre a qualidade do poema. Incentivo a outras leituras, pesquisas e explorações sobre o gênero. OBS.: Não há descritores da Prova Brasil referentes a esse nível de inferência.

Fonte: Observatório/Unitau

À medida que as atividades eram realizadas, os aspectos como tema, eu lírico, figuras de linguagem, intertextualidade, sonoridade, rimas, estrofes eram lembrados e identificados nos poemas analisados.

Neste encontro, foi muito enriquecedora a leitura dos poemas com os professores. Durante a realização das atividades, foi perceptível o prazer dos cursistas ao lerem os poemas e ficou bastante evidente o poema ser um gênero de preferência dos docentes. Conforme as atividades eram feitas, alguns professores já planejavam, mesmo que verbalmente, as aulas da semana.

Outro ponto a ser considerado é a verbalização dos professores ao perceberem que os poemas são para serem lidos e não explicados como nas propostas corriqueiras de leitura e interpretação de textos, encontradas nos livros didáticos. Isso mostrou que os encontros estão sendo reflexivos a ponto de o docente questionar a própria prática ao compará-la com práticas comuns em sala de aula.

Sobre isso, os relatórios das atividades desenvolvidas com o gênero poema ratificaram essas contribuições. Cabe salientar que como foram trabalhados dois gêneros discursivos, crítica de cinema e poemas neste encontro, foi solicitado que os professores registrassem somente as observações de um dos gêneros. Assim, o gênero escolhido foi o segundo.

Segue o quadro 17, que apresenta as categorias temáticas depreendidas dos relatórios escritos pelos professores sobre as atividades desenvolvidas em sala de aula com poemas:

Quadro 17: Resultados apresentados no Relatório de atividades desenvolvidas com Poemas

Categorias	Número de respostas obtidas	Exemplos
Interesse dos alunos.	23	<ul style="list-style-type: none"> • Posso afirmar que trabalhar com poemas foi um aprendizado muito prazeroso para todos os envolvidos. • Os alunos gostam muito deste gênero [...]. Todos aprenderam sobre a estrutura do poema, a ler melhor e mais alto, sem medo, a ler com entonação.
Pontos positivos com o desenvolvimento da SD de poemas.	19	<ul style="list-style-type: none"> • O mapeamento dos conhecimentos prévios dos alunos foi muito importante. • A SD possibilitou a exploração das características do gênero. • [...] depois do trabalho com a SD as crianças decoraram os poemas de suas preferências, observando ritmo, entonação e nos deliciamos num lindo sarau.
Dificuldades encontradas no decorrer das atividades.	4	<ul style="list-style-type: none"> • Percebi que alguns alunos ainda possuem dificuldades para interpretar poemas. Precisam de auxílio para realizar as atividades. • Alguns poemas da coletânea foram difíceis para as minhas crianças de 3º ano.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Para amenizar as dificuldades encontradas e contribuir com o trabalho docente, a formadora disponibilizou às professoras outras coletâneas de poemas e sugestões de atividades para o trabalho desse gênero em sala de aula. Biografias de livros paradidáticos também foram sugeridas aos participantes.

CAPÍTULO 4

ENCONTROS DE FORMAÇÃO CONTINUADA:

Os três últimos encontros

Apresentação do capítulo

Este capítulo apresenta o relato e os comentários dos três últimos encontros realizados com os professores no período de formação continuada. A pesquisadora expõe a dinâmica da organização dos encontros, os principais comentários sobre os exercícios de inferência de vocabulário e os gêneros discursivos trabalhados – fábula, propaganda social, rótulo, reportagem –, as reflexões e discussões ocorridas durante a formação, os resultados apresentados pelos professores no relatório escrito sobre os desenvolvimentos das atividades de leitura em sala de aula após cada encontro.

4.1 Quarto Encontro

O quarto encontro iniciou com uma roda de conversa sobre o encontro anterior. Os cursistas comentaram sobre o trabalho desenvolvido com os gêneros crítica de cinema e poemas em suas salas de aula e demonstraram uma satisfação em realizar o trabalho sugerido pela formação continuada.

Neste encontro, a pauta sugerida foi a seguinte:

Figura 7: Pauta Quarto Encontro

Pauta do IV Encontro

1. Conversa sobre o encontro anterior
2. Leitura deleite: “A Menina do Leite”
3. Gênero Discursivo: “Fábula”
- ✓ Apresentação de Sequência Didática de Leitura;
- ✓ Atividade sobre compreensões possíveis com os procedimentos de leitura.
- ✓ Leitura de Fábulas e atividades
- ✓ Apresentação da Sequência Didática de Produção Escrita de Fábula.
- ✓ Sugestões de Atividades

10/09/2015



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Após a apresentação da pauta, a formadora leu a fábula “A menina do Leite”, porém na versão de Giselda Laporta Nicollis, que tem como título: “Eu tropeço e não desisto”. O gênero selecionado para esse encontro foi fábula e a escolha da leitura deleite foi previamente pensada para que, assim, o momento de leitura por prazer e motivação já iniciasse com o gênero que seria estudado pelo grupo.

Antes de iniciar o estudo das características do gênero e o estudo da sequência didática, a pesquisadora expôs aos cursistas o que considerar em exercícios sobre fábulas, a partir das características mais significativas do gênero e a partir do que tem sido mais focado nas provas externas. Para isso foram apresentados exemplos levantados pelo Projeto Observatório dos tipos de perguntas mais recorrentes nas avaliações externas, como: o assunto abordado na fábula é...; o conflito da história tem início quando...; a atitude do ...(nome do animal)... revela...; a moral essa fábula pode ser trocada por um outro provérbio, que é...

Os professores comentaram sobre a importância de eles conhecerem os tipos de perguntas encontradas nas avaliações, pois isso direciona o trabalho em sala nos momentos de planejamentos das aulas. Também comentamos que as provas externas não são o único objetivo dessas atividades. Focando nesses aspectos do gênero fábula, o professor estará provocando inferências sobre características constitutivas do gênero e, assim, contribuindo para que os alunos se tornem mais proficientes na leitura de fábulas.

A sequência didática para leitura do gênero discursivo fábulas foi apresentada aos professores e o primeiro procedimento que segue, foi lido, comentado e estudado.

Quadro 18: Sequência didática para leitura de fábulas- Primeiro procedimento de leitura.

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

Fonte: Projeto Observatório/Unitau

Para ampliação dos conhecimentos prévios sobre o gênero fábula, a orientadora realizou com os professores o esquema de palavras sugerido no item

acima. Assim, conforme a conversa acontecia, havia o registro das características do gênero, como também a finalidade, propósito, origem das fábulas entre outros.

Com essa atividade, registrou-se que a fábula é um gênero muito antigo, ligado à sabedoria popular; que é uma pequena narrativa com o propósito comunicativo de servir como instrumento de aprendizagem, ilustrar alguma conduta, defeito de caráter ou virtude, além de instruir e trazer uma lição de moral às pessoas. Registrou-se que a moral encerra um aspecto filosófico relacionado ao valor moral colocado em discussão e que pode aparecer tanto explicitamente nas fábulas, como implicitamente. Com relação aos personagens, estes são animais que representam, de forma aleatória, os traços de caráter dos seres humanos. Fábulas podem ter como personagens objetos e pessoas. Nesses casos, também podem ser chamadas de apólogos e parábolas, respectivamente. Comentou-se sobre o escravo grego Esopo, a quem se atribui a autoria de mais de 600 fábulas; sobre La Fontaine, que utilizava as fábulas para denunciar as misérias, injustiças e rivalidades de sua época e a criação de muitas fábulas que chegaram até nós escritas por diversos autores, entre eles Monteiro Lobato.

Em seguida, realizou-se o segundo procedimento de leitura, descrito abaixo. Para esse procedimento e os demais dessa sequência, leu-se a fábula: “A formiga e a pomba”, de Esopo, e as perguntas referentes a esse procedimento foram respondidas oralmente.

Quadro 19: Sequência didática para leitura de fábulas – Segundo Procedimento de leitura.

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

Fonte: Projeto Observatório/Unitau

Ao se realizar esse procedimento, destacaram-se as habilidades de leitura da prova Brasil, 9º ano, D1, D10 e D4 que se referem sequencialmente às habilidades:

localizar informações explícitas no texto; identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa e inferir uma informação implícita em um texto.

Dando continuidade à sequência didática de leitura de fábulas, realizaram-se os procedimentos de leitura abaixo:

Quadro 20: Sequência didática para leitura de fábulas – Terceiro e Quarto Procedimento de leitura.

TERCEIRO PROCEDIMENTO	ESTRATÉGIAS e DESCRITORES DA PROVA BRASIL MOBILIZADOS
3. Estabelecimento de objetivos para uma leitura detalhada de certas partes do texto	<p>➔ Perguntas a serem respondidas com essa nova leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Essa fábula se refere realmente a animais ou esses animais representam defeitos de caráter das pessoas? D4; D11 • Qual (is) o (s) tema (s) (defeitos de caráter) abordado (s) nesse texto? (pode haver mais de um tema) D6 • Dê exemplo de alguma situação em que as pessoas agem demonstrando esses defeitos. D4 • (Se houver oportunidade, perguntar sobre o sentido de palavra ou expressão que possa ser difícil para os alunos) D3 • (Se houver oportunidade, explorar efeitos de ironia ou de humor) D16 • Se for conveniente, poderão ser feitas perguntas sobre outros descritores.
Nível de compreensão esperado: de que as fábulas, forma alegórica, abordam traços de caráter e comportamento dos seres humanos e propõem uma reflexão sobre essa temática	
QUARTO PROCEDIMENTO	ESTRATÉGIAS e DESCRITORES DA PROVA BRASIL MOBILIZADOS
4. Posicionamento crítico do leitor	<ul style="list-style-type: none"> • Essa fábula é boa para provocar uma reflexão sobre defeitos das pessoas? Por quê? • Há algum provérbio para auxiliar a reflexão sobre esse tema? D4

Fonte: Projeto Observatório/Unitau

Ao se realizar o terceiro e o quarto procedimentos de leitura, destacaram-se as habilidades D3: inferir o sentido de uma palavra ou expressão, D4: inferir uma informação implícita em um texto, D6: identificar o tema de um texto, D11: estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto e D16: identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.

Para ampliar os conhecimentos sobre a habilidade D4, inferir uma informação implícita em um texto, a pesquisadora trouxe vários provérbios ilustrados para que os professores identificassem qual deles se remetia à moral da fábula lida. Ao se relacionar o tema da fábula ou a moral com provérbios, ficou mais clara para os professores a habilidade mencionada.

Ao finalizar os procedimentos de leitura da sequência didática para a leitura de fábulas, esta formadora propôs aos participantes uma atividade com a fábula: “A Raposa e a Cegonha”, para que elencassem os conhecimentos que os professores esperavam que os alunos iriam adquirir em cada procedimento de leitura.

Segue atividade proposta:

Quadro 21: Compreensões possíveis a partir dos procedimentos de leitura indicados

Fábula	Ideias gerais sobre o que se pretende em cada procedimento, após a ativação do conhecimento sobre o gênero fábula
<p style="text-align: center;">A RAPOSA E A CEGONHA</p> <p style="text-align: center;">Esopo</p> <p>A raposa e a cegonha mantinham boas relações e pareciam ser amigas sinceras.</p> <p>Certo dia, a raposa convidou a cegonha para jantar e, por brincadeira, botou na mesa apenas um prato raso contendo um pouco de sopa. Para ela, foi tudo muito fácil, mas a cegonha pôde apenas molhar a ponta do bico e saiu dali com muita fome.</p> <p>– Sinto muito, disse a raposa, parece que você não gostou da sopa.</p> <p>– Não pense nisso, respondeu a cegonha. Espero que, em retribuição a esta visita, você venha em breve jantar comigo.</p> <p>No dia seguinte, a raposa foi pagar a visita. Quando sentaram à mesa, o que havia para o jantar estava contido num jarro alto, de pescoço comprido e boca estreita, no qual a raposa não podia introduzir o focinho. Tudo o que ela conseguiu foi lambar a parte externa do jarro.</p> <p>– Não pedirei desculpas pelo jantar, disse a cegonha, assim você sente no próprio estômago o que senti ontem.</p> <p>Moral: Quem com ferro fere, com ferro será ferido.</p>	<p>Compreensão a partir do 1º Procedimento:</p> <p>Compreensão a partir do 2º Procedimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O que aconteceu entre os animais? <p>O que motivou o conflito?</p> <p>Compreensão a partir do 3º Procedimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Essa fábula se refere realmente a animais ou esses animais representam defeitos de caráter das pessoas? • Quais os temas (defeitos de caráter) abordados nesse texto? <p>Dê exemplo de alguma situação em que isso aconteceu.</p> <p>Compreensão a partir do 4º Procedimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Essa fábula é boa para provocar uma reflexão sobre virtudes ou defeitos das pessoas? Por quê? • Há algum provérbio para auxiliar a reflexão sobre esse tema?

Fonte: Observatório/Unitau

Na realização dessa atividade, percebeu-se que alguns professores apresentaram dificuldades para elencar os conhecimentos que esperavam que os

alunos compreendessem em cada procedimento. Uma das professoras verbalizou que, muitas vezes, as perguntas feitas aos alunos nas atividades com a leitura e interpretações de textos são automáticas e já seguem uma ordem, seja nos livros didáticos ou demais materiais utilizados, tão direta que ela já se acostumou a realizar tais perguntas daquela maneira e que os conhecimentos que se esperam dos alunos não são elencados.

A atividade foi reflexiva e atendeu o objetivo de levar os professores a atentarem para quais conhecimentos e habilidades os alunos podem adquirir nas atividades que se propõe em sala.

Uma segunda atividade proposta aos participantes foi a leitura de uma coletânea de fábulas. A coletânea era composta pelas seguintes fábulas: O corvo e o jarro, A formiga e a pomba, O vento e o sol, Fábula sem título, O cão e o osso, O leão e o javali, A gansa dos ovos de ouro, O lobo e o cão, O ratinho curioso.

Fez-se a leitura global das fábulas e, para a leitura detalhada, a formadora distribuiu atividades com perguntas que aparecem com mais frequência nas avaliações externas, que já haviam sido comentadas no início do encontro. Conforme a atividade ia se desenvolvendo de maneira coletiva, professores e formadoras elencavam também as habilidades requeridas em cada questão. Essa atividade contribuiu muito para exemplificar a reflexão realizada na atividade anterior.

Nesse encontro, a orientadora optou por trabalhar também a sequência didática de escrita de fábulas. Essa opção se deu a partir de uma solicitação dos próprios professores, para o trabalho em uma próxima formação, sobre a produção escrita. Como o gênero fábula é um gênero bastante trabalhado no município e é de grande interesse dos professores, houve a apresentação da sequência de produção escrita.

Para subsidiar a produção escrita dos alunos, a sequência didática a seguir foi apresentada aos professores:

Quadro 22: Sequência didática para a produção escrita de fábulas.

Projeto Observatório da Educação/UNITAU 2011 – 2014 “Competências e habilidades de leitura: da reflexão teórica ao desenvolvimento e aplicação de propostas didático-pedagógicas”, nº 2303801000020107, financiado pela CAPES. Sequência didática para a produção escrita de fábulas	
1. Escolha um vício ou defeito de caráter para abordar na fábula, ou escolha um provérbio que será a moral da fábula e a partir do qual se depreende o vício ou defeito que a fábula deve abordar.	
2. Imagine uma situação de conflito entre pessoas que pode ocorrer por causa desse vício ou defeito de caráter.	
3. Escolha dois animais que possam representar o conflito: um que seja o que apresenta o defeito de caráter e outro que seja a vítima.	
4. Faça um plano inicial do enredo (em forma de tópicos) com os seguintes elementos: <ul style="list-style-type: none"> • Situação inicial de encontro dos animais num determinado local (sem descrição de cenário e personagens). Pode haver diálogo entre os animais. • Surgimento de um conflito por causa de um defeito de caráter de um dos personagens. Um animal vai fazer ou dizer alguma coisa para prejudicar o outro. Pode haver diálogo entre os animais. • Resolução do conflito. O que tentou prejudicar o outro pode se sair bem (nesse caso o mal venceu) ou se sair mal (o bem venceu). Pode haver diálogo entre os animais. Esse desfecho do conflito precisa estar de acordo com a moral que se quer passar na fábula. • Moral da fábula. Pode estar explicitada em forma de afirmação ou de provérbio (ditado popular). 	
5. Escreva o texto, narrado em 3ª pessoa, de acordo com essa organização retórica do enredo da fábula (ou seja, com os tópicos planejados).	
6. Revise o texto observando a redação das frases, dos parágrafos, dos diálogos (se houver), dos aspectos gramaticais.	

Fonte: Observatório Unitau

Foram sugeridas várias atividades com o gênero discursivo fábulas, como outra coletânea de fábulas para leitura e exercícios para ampliação das habilidades leitoras, links para acesso aos sites com fábulas ilustradas e animadas e propostas de ampliação das atividades de leitura dos livros paradidáticos do PNLD/MEC 2013/2014 que os professores utilizam em sala.

Sobre a ampliação das atividades dos livros didáticos, a formadora procurou desenvolver os procedimentos de leitura propostos na sequência didática, nas atividades propostas nos livros, acrescentando perguntas que ativem o conhecimento prévios dos alunos ou acrescentando perguntas para o desenvolvimento da compreensão global do gênero, estabelecendo objetivos para

uma leitura detalhada e ou perguntas para desenvolver o posicionamento crítico do leitor.

A formação com o gênero discursivo fábulas foi muito boa. Os professores tiveram uma excelente participação e foi percebido que o gênero é de bastante agrado dos professores e que estes já desenvolvem muitas atividades com as fábulas. Foi notável que as reflexões sobre os conhecimentos que cada procedimento de leitura desenvolve nos alunos tiveram impacto na prática dos professores, pois, no mesmo instante, os participantes, tomavam nota e, no decorrer das outras atividades, procuravam destacar os objetivos de cada proposta.

Ao final, a pesquisadora motivou uma avaliação oral sobre o encontro. A avaliação foi positiva, e os professores elogiaram os gêneros que estão sendo trabalhados e principalmente da maneira que estão sendo abordados. Foram considerados aplicáveis aos alunos, além de agregarem aos conteúdos atividades significativas e prazerosas.

Corroborando com essas afirmações, o quadro a seguir aponta os registros dos professores sobre as atividades de leitura de fábulas desenvolvidas em suas salas de aula, após esse encontro de formação:

Quadro 23: Resultados apresentados no Relatório de atividades desenvolvidas com Fábulas

Categorias	Número de respostas obtidas	Exemplos
Interesse dos alunos.	17	<ul style="list-style-type: none"> • A participação das crianças foi surpreendente. • Após a leitura da coletânea e atividades da SD de leitura, propus aos alunos que produzíssemos uma fábula coletivamente. [...] foi um trabalho de muita reflexão sobre respeito com o próximo, cooperativismo e que todos participaram.
Pontos positivos com o desenvolvimento da SD de fábulas.	17	<ul style="list-style-type: none"> • Foi bastante interessante e de grande proveito o trabalho feito dessa forma. • O trabalho com a sequência didática de fábulas foi além do trabalho de leitura e escrita. As fábulas contribuíram também para o resgate de valores. • O resultado foi gratificante e atingiu o objetivo, pois os alunos conseguiram reconhecer as características desse gênero discursivo.
Dificuldades encontradas no decorrer das atividades.	5	<ul style="list-style-type: none"> • [...] quando falávamos dos conflitos tinham certa dúvida de em que momento iniciava o conflito. • Ainda tenho que enfatizar bastante nas questões implícitas e nas de opinião, porque ainda há alunos com dificuldades em se expressar.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Importante salientar que foi muito gratificante receber o depoimento de uma diretora da rede municipal sobre a formação. Em uma das reuniões com a secretaria adjunta, a diretora relatou que estava surpresa com o envolvimento dos professores da sua escola no curso e com os comentários que ouviu durante a semana sobre a formação. A mesma diretora disse que observou as atividades serem aplicadas em sala. Esse reconhecimento dos resultados do trabalho de formação, por um profissional externo ao grupo participante, é uma evidência importante para a avaliação positiva dos resultados desta pesquisa.

4.2. Quinto encontro

O quinto encontro iniciou-se com uma leitura deleite em homenagem ao dia dos professores e a entrega de um pequeno agrado aos participantes.

Foi organizada uma rodada de conversa sobre os encontros anteriores e, no relato oral dos professores, foi pontuado que com os encontros da formação continuada deu um direcionamento para a aplicação das atividades assim como o estabelecimento de objetivos para as atividades em sala de aula.

Outras contribuições da formação continuada destacadas pelos professores foram: a facilidade para a compreensão de textos por parte dos alunos; após o início do trabalho com as sequências didáticas, o auxílio de materiais para o desenvolvimento das aulas; a percepção da melhoria das habilidades de leitura dos alunos, por meio das atividades realizadas e das avaliações internas da escola. Um ponto de extrema importância foi a retomada do trabalho com alguns gêneros, com os quais alguns professores já haviam trabalhado antes da formação. Com os conceitos aprimorados e as atividades sugeridas, acharam viável replanejar a aplicação de alguns conteúdos.

Essa conversa foi muito proveitosa e foi possível perceber uma preocupação dos cursistas em relacionar as atividades que estão sendo trabalhadas em sala com o desenvolvimento de atividades significativas. Houve bastante coerência da fala dos professores com os registros realizados em cada encontro e expostos nos quadros de análise desse conteúdo apresentados neste e no capítulo anterior. Além disso, o retorno dado pelos participantes a esta formadora foi imprescindível para o planejamento dos encontros e organização de propostas de atividades.

Dando sequência ao curso de formação e cumprimento do cronograma organizado, o gênero escolhido para trabalhar no quinto encontro foi propaganda social, além de atividades para a ampliação de vocabulário e a apresentação de exercícios para a verificação das habilidades de leitura. A pauta da formação foi a seguinte:

Figura 8: Pauta Quinto Encontro

Pauta do V Encontro

1. Conversa sobre o encontro anterior
2. Leitura deleite
3. Gênero Discursivo: "Propaganda Social"
 - ✓ Apresentação de Sequência Didática de Leitura;
 - ✓ Leitura de Propagandas Sociais.
4. Apresentação de exercícios para inferência de vocabulário.
 - ✓ Sugestões de Atividades
5. Apresentação de exercícios para verificação de habilidades de leitura.

08/10/2015



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Após a leitura da pauta, a formadora elencou que esperava que, após o trabalho com a leitura do gênero discursivo propagando social, os alunos pudessem discutir, comentar, conhecer as condições de produção do gênero, assim como desenvolver estratégias de leitura que os levassem a ativar os conhecimentos prévios e a interagir com as informações dos textos. Finalmente, deveriam ser capazes de se posicionar criticamente sobre a propaganda lida.

Antes da entrega da sequência didática de leitura para propaganda social, a formadora fez um levantamento dos conhecimentos prévios dos professores sobre o gênero escolhido e salientou algumas características próprias da propaganda social. Essas características estão descritas no primeiro procedimento da sequência didática apresentada no seguinte quadro e que foi explorado coletivamente com os cursistas:

Quadro 24: Sequência didática para leitura de propaganda social

<p>Primeiro procedimento</p> <p>Ativação do conhecimento prévio do aluno sobre o gênero propaganda</p>	<p>Perguntas básicas e conversa sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • propósito comunicativo da propaganda social: visa à (tem o propósito comunicativo de) conscientização sobre tema de interesse coletivo • temática: qualquer uma que se refira ao bem comum de toda a sociedade ou de um grupo de pessoas. Ex.: campanha de prevenção a doenças, fumo, drogas; vacinação; preservação do meio ambiente; contra violência, discriminação; para ajuda a necessitados; para educação no trânsito, entre outros temas. • condições de produção: produzida por publicitários ou estudantes do gênero, financiadas por empresas, governos, associações que queiram ajudar (o logotipo desses financiadores aparece em tamanho pequeno, na parte de baixo da propaganda); artistas que participam dessas propagandas não cobram cachê pelo trabalho. • Circulação: em todos os meios de comunicação, cartazes, folhetos, folderes, outdoors • Recursos não-verbais (não-linguísticos): cores, fotos, ilustrações, tipos de letras, diagramação (disposição dos elementos no papel), detalhes gráficos • Recursos verbais (linguísticos): texto curto; recursos de expressão; possibilidade de intertextualidade; vocabulário apropriado ao tom que se quer dar à propaganda • Linguagem fazendo associação de ideias e de imagens por sucessão, semelhança, contraste, com apelos trabalhados de maneira opositiva, humorística, aterradora, erótica, entre outros. <p>(Essa conversa sobre o universo da propaganda se faz apenas uma vez, no início do projeto de leitura).</p>
<p>Segundo procedimento</p> <p>Leitura rápida (dos elementos verbais e não verbais mais destacados)</p>	<p>Perguntas para serem respondidas oralmente:</p> <p>→ Qual é o tema / assunto sobre o qual a propaganda quer conscientizar o leitor?</p> <p>→ Qual a proposição básica da propaganda? Ou seja: Qual é a ideia que a propaganda quer fixar na mente do leitor?</p> <p>Ex: Tema: drogas Objetivo da propaganda: conscientizar o público-alvo de que o crack mata Proposição básica: não use crack porque ele mata A propaganda pode trazer essa frase da proposição básica ou essa proposição transformada numa frase de mais efeito, como a frase abaixo, utilizada em propaganda divulgada em outdoor: CRACK. INDEPENDÊNCIA OU MORTE!</p> <p>Os recursos verbais e não-verbais devem remeter a essa ideia / proposição básica. Isso será observado no procedimento a seguir.</p>
<p>Terceiro procedimento</p> <p>Estabelecimento de objetivos para uma leitura detalhada da propaganda</p>	<p>Perguntas para serem respondidas oralmente ou por escrito:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que recursos verbais foram usados para convencer o público-alvo da ideia expressa por essa proposição / ideia básica? (Observar se há algum aspecto de vocabulário, de recursos de pontuação e ou qualquer outro que chama a atenção do leitor.) • Que aspectos gráficos – cores, formas, aspecto gráfico das letras, imagens ou qualquer outro recurso – são usados como apelos para sensibilizar o público-alvo? <p>(Observar que, tanto com a linguagem verbal quanto com a não-verbal, a propaganda pode fazer associação de ideias e de imagens por sucessão, semelhança, contraste, com apelos trabalhados de maneira opositiva, humorística, aterradora, erótica, entre outros.)</p>
<p>Quarto procedimento</p> <p>Posicionamento crítico do leitor sobre a qualidade dos recursos de marketing</p>	<p>1. Você acha que os aspectos linguísticos e gráficos utilizados podem convencer o público-alvo?</p> <p>Se o professor achar conveniente, pode perguntar sobre o diálogo da propaganda com o contexto sócio histórico atual, particularmente com os problemas e os valores da sociedade atual.</p>

Fonte: Observatório/Unitau

Para a realização dos procedimentos de leitura, a orientadora escolheu algumas propagandas sociais (Anexo G) para serem lidas em classe, mas antes da leitura lembrou de alguns aspectos das características composicionais que precisam ser observados. Como características composicionais, foram trabalhados em sala a escolha de recursos verbais, entre eles a observação de texto curto, a possibilidade de intertextualidade, vocabulário apropriado ao tom que se quer dar à propaganda. Sobre os recursos não verbais salientou-se a observação às cores, fotos, ilustrações, tipos de letras, diagramação, detalhes gráficos, entre outros. Falou-se também sobre a proposição básica, que é a ideia que se quer fixar na mente do leitor sobre o tema.

Conforme as propagandas previamente selecionadas eram lidas, a formadora procurou destacar as características que deveriam ser observadas e assim os procedimentos de leitura foram realizados.

A explanação desse gênero foi muito válida. Alguns professores, apesar já abordarem as propagandas sociais em sala, desconheciam as características próprias desse gênero. Pelos relatos dos participantes, o trabalho com a leitura de propagandas se resumia à leitura para responder algumas questões explícitas, sem se preocupar com as inferências e os contextos de produção.

Outro ponto a ser identificado é em relação ao posicionamento crítico do aluno sobre os problemas da sociedade ou valores que a propaganda tende a despertar e que esse gênero permite inferir. Os professores acharam bem interessante a grande oportunidade de desenvolvimento da linguagem oral, argumentação e opinião dos alunos.

Uma das professoras relatou que no início do ano ela já tinha desenvolvido um trabalho com propaganda social paralelamente com propaganda publicitária (de produto). Em seu depoimento, destacou a dificuldade que teve para mostrar aos alunos a diferença de uma para outra, pois ao solicitar que os alunos levassem para sala uma propaganda social, alguns levaram propagandas publicitárias. A intenção da atividade da professora era diferenciar as propagandas, mas reconheceu que as estratégias que utilizou não foram boas. A partir do trabalho realizado com a sequência didática para a leitura de propaganda social, ela se dispôs a retomar o conteúdo, uma vez que a maneira como foi proposto o trabalho lhe pareceu bem prático e eficiente para a aprendizagem.

Uma outra proposta de atividade evidenciada nesse encontro foram atividades para ampliação de vocabulário. Essa necessidade surgiu da fala dos professores ao

se remeterem às produções escritas dos alunos. Alguns cursistas enviaram e-mails e até mesmo registaram nos relatórios de desenvolvimento de atividades em sala de aula que as crianças apresentam muitas dificuldades para escrever e que as escolhas de palavras que utilizam são muito restritas. Solicitaram que, ao término dessa formação, seja organizada uma outra que direcione à produção textual.

Apesar de a formação atual não focar no eixo produção escrita, a formadora acredita que possa contribuir com o trabalho dos professores e, ao sugerir atividades para ampliação de vocabulário, as atividades de leitura sejam também contempladas, principalmente no que tange ao quarto procedimento de leitura sobre o posicionamento crítico dos leitores.

Assim, a formadora propôs uma atividade de leitura de um texto com lacunas (teste *cloze*) para que os professores realizassem a tarefa de leitura e inferência. Ao final, uma leitura coletiva foi proposta para que as respostas fossem confrontadas. No decorrer da atividade, esta pesquisadora foi despertando os professores para a importância do conhecimento sobre o assunto e o domínio da síntese e da morfologia ao preencher as lacunas do texto.

À medida que a atividade foi acontecendo, alguns pontos como a substituição de uma palavra por um sinônimo, retomada das frases anteriores e posteriores para conferir sentido da escolha de uma palavra, sentido global do texto e principalmente conhecimento do assunto foram salientados e auxiliaram os professores no cumprimento da atividade.

Alguns participantes verbalizaram que acharam a atividade de difícil complexidade, porém necessária de ser desenvolvida com os alunos. Ao finalizar a atividade, os professores sugeriram o uso do dicionário para a realização da proposta, assim como também a criação de um banco de palavras, para os alunos menores poderem consultar quais palavras seriam ideais para as lacunas.

Ao final do encontro, foram entregues aos professores sugestões de textos para ampliação de vocabulário e uma sugestão de avaliação diagnóstica para verificação das habilidades de leitura.

A seguir, encontra-se quadro das observações realizadas pelos professores após terem desenvolvido em suas aulas atividades de leitura de propaganda social:

Quadro 25: Resultados apresentados no Relatório de atividades desenvolvidas com Propaganda Social

Categorias	Número de respostas obtidas	Exemplos
Interesse dos alunos.	12	<ul style="list-style-type: none"> • Imprimir várias propagandas sociais para ampliar o contato do gênero em questão. Foi enriquecedor. Fiquei satisfeita com o resultado. • [...] a participação foi muito interessante.
Pontos positivos com o desenvolvimento da SD de propaganda social.	9	<ul style="list-style-type: none"> • Baseado nas informações fornecidas pelos textos os alunos puderam argumentar sobre a situação dos animais e fizeram suas tomadas de decisão.
Dificuldades encontradas no decorrer das atividades.	2	<ul style="list-style-type: none"> • Alguns alunos ainda tiveram dificuldades para interpretar as propagandas sociais.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Sobre esse encontro, a participação dos professores foi muito proveitosa e o estudo do gênero propaganda social proporcionou uma rica associação de elementos das linguagens verbal e não verbal, além de estar diretamente ligado ao desenvolvimento da criticidade e da formação de valores. Ficou evidente, pela fala de uma das professoras, que o trabalho realizado permitiu despertar a atenção das crianças para um dos aspectos essenciais do gênero, que é a conscientização sobre os temas sociais.

4.3. Sexto encontro

No encontro do dia 22 de outubro de 2015, os gêneros escolhidos para serem abordados foram rótulos e reportagem.

O encontro iniciou com uma leitura deleite chamada “A princesa desejosa”, de Cristina Biazetto, que conta a história de uma princesa temida pelos seus súditos, perto de quem ninguém queria chegar com medo de que ela tomasse para ela o que via, pois queria tudo. Ao ficar sozinha e ver que não podia ter a lua que tanto desejava, a princesa descobriu que desejava algo que não via ou podia tocar: a própria companhia.

Em seguida a formadora motivou uma conversa sobre o desenvolvimento das atividades da semana e uma retomada de ideias do encontro realizado. Os cursistas pontuaram os aspectos positivos da formação continuada, como a contribuição das

sugestões de atividades e o envolvimento dos alunos, sugerindo a continuação dos encontros num futuro momento.

Neste dia a pauta proposta foi a seguinte:

Figura 9: Pauta Sexto Encontro

Pauta do VI Encontro

1. Conversa sobre o encontro anterior
2. Leitura deleite: “Palavras ao Vento” “A Princesa Desejosa”
3. Gênero Discursivo: “Rótulos e Reportagem”
 - ✓ Apresentação de Sequência Didática de Leitura;
 - ✓ Leitura de Rótulos.
4. Gênero Discursivo: “Reportagem”
 - ✓ Apresentação de Sequência Didática de Leitura;
 - ✓ Leitura de Reportagens:
 - a) Grupo I: Exposição na Rede
 - b) Grupo II: A Turma está a um clique
 - c) Grupo III: Uso errado de colírio causa glaucoma

22/10/2015



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Esta orientadora expôs a sequência didática para leitura de rótulos em *power point* e a explanação dos procedimentos de leitura foi se dando passo a passo.

Para o primeiro procedimento de leitura sobre a ativação dos conhecimentos prévios, foi motivada uma conversa com perguntas sobre o gênero, pontuando os propósitos comunicativos – atrair a atenção do consumidor e divulgar o conteúdo da embalagem –, utilizando-se dos apelos de marketing (verbais e não verbais) com foco nas necessidades, desejos e valores do público alvo. (LOPES- ROSSI, 2006).

Para o segundo procedimento de leitura foi proposta a leitura do rótulo da figura a seguir:

Figura 10: Rótulo- Procedimentos de leitura



Fonte: Observatório/ Unitau

Para a leitura rápida destacou-se a percepção das características do produto contido na embalagem a partir da leitura dos elementos maiores como o nome do produto e a foto e um questionamento sobre o porquê de o público alvo ter vontade de comprar o produto.

No terceiro procedimento, sobre a leitura detalhada, a formadora chamou a atenção para alguns itens importantes na leitura de rótulos. Alguns aspectos gráficos como: informações sobre o fabricante, informações nutricionais de composição; tamanho das letras versus a importância das informações; preocupação social ou com o meio ambiente; informações úteis só para o marketing; palavras ou expressões difíceis ou estrangeiras e informações em braille foram observados no verso do rótulo.

Para a realização do quarto procedimento de leitura, sobre o posicionamento crítico do leitor, levou-se em conta a qualidade das informações e dos recursos de marketing e foram feitas algumas perguntas sobre a clareza das informações da embalagem, os espaços que os apelos de marketing ocupam, os discursos atuais com os quais o rótulo dialoga e a facilidade de entendimento das informações.

Assim, os professores receberam a sequência didática do gênero discursivo rótulos a seguir, a qual foi utilizada para a leitura de outros rótulos no encontro:

Quadro 26: Sequência didática para leitura de rótulos

<p>Primeiro procedimento Ativação do conhecimento prévio do aluno sobre o gênero rótulo</p>	<p style="text-align: center;">ESTRATÉGIAS</p> <p>Fazer perguntas básicas sobre as condições de produção, circulação, temática, propósito comunicativo do gênero, público-alvo. (Essa conversa sobre o rótulo se faz apenas uma vez, no início do projeto de leitura.)</p>
<p>Segundo procedimento Leitura rápida de um rótulo (dos elementos verbais e não verbais mais destacados)</p>	<p style="text-align: center;">ESTRATÉGIAS</p> <p>Entregar ou projetar um rótulo e propor as seguintes perguntas para serem respondidas oralmente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que produto está contido na embalagem? • Que informações sobre o produto obtemos numa leitura rápida? • Por que o público alvo pode ter vontade de comprar o produto?
<p>Terceiro procedimento Estabelecimento de objetivos para uma leitura detalhada</p> <p>Dica: o site da ANVISA traz informações úteis para entendermos a tabela nutricional dos rótulos de alimentos</p>	<p style="text-align: center;">ESTRATÉGIAS</p> <p>→ Ler detalhadamente o rótulo para:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observar os aspectos gráficos (cores, imagens, arranjo dos elementos na embalagem – local em que se encontram as informações –, formato das letras) e verificar se eles podem seduzir o público-alvo do produto (se são responsáveis pelas emoções, sensações, lembranças, ideias que esse rótulo desperta numa primeira leitura. • Observar o tamanho das letras e se esse tamanho condiz com a importância das informações que veiculam para o consumidor do produto. • Verificar se há informações sobre o fabricante e serviço de atendimento ao consumidor. • Verificar se há informações nutricionais (no caso de alimentos), ou composição (para outros produtos). • Verificar que outras informações são apresentadas sobre o produto. • Verificar se há informações que demonstram preocupação do fabricante com aspectos sociais ou com a natureza. • Verificar se há informações e recursos que são úteis só para <i>marketing</i> ou muito mais para <i>marketing</i> do que para informar sobre o produto – pensar no porquê de essas informações e esses recursos poderem seduzir o consumidor; no tipo de apelo que elas representam para o público-alvo daquele produto. • Identificar palavras ou expressões destacadas no rótulo cujo significado o público-alvo daquele produto pode não conhecer. Pensar no provável motivo para a presença dessas palavras no rótulo. • Verificar se há informações em braille.
<p>Quarto procedimento Posicionamento crítico do leitor</p>	<p style="text-align: center;">ESTRATÉGIAS</p> <p>Sobre a qualidade das informações e os recursos de <i>marketing</i>:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. O rótulo informa detalhadamente e com clareza sobre o produto? 2. Com que discursos/valores atuais esse rótulo dialoga? 3. O que eu não entendo e poderia vir a conhecer por meio de uma pesquisa?

Após a entrega da sequência didática de leitura de rótulos, esta formadora sugeriu a leitura de rótulos dos produtos OMO, Nescau e Leite Condensado Moça como exemplos de rótulos que foram mudando ao longo do tempo, acompanhando as mudanças sociais e os desejos do público alvo.

Comentou-se que, por exemplo, na leitura dos rótulos do produto OMO, os apelos de *marketing* nas propagandas são adequados aos valores sociais atribuídos às mulheres nas várias épocas, além de trazerem apelos que correspondem às necessidades das mulheres para facilitar o trabalho de lavar roupa. Essas necessidades foram mudando com o passar do tempo e as propagandas e os rótulos também. Os rótulos utilizados para essa atividade podem ser observados no anexo H desta dissertação. Assim como a leitura dos rótulos do produto OMO, os mesmos procedimentos foram utilizados para a leitura dos rótulos dos produtos Nescau e Leite condensado Moça.

Os professores gostaram muito das atividades com os rótulos por ser um gênero discursivo de fácil acesso e estar presente no dia a dia dos alunos. Além disso, as atividades com a sequência didática de leitura de rótulos permitiram ampliar os conhecimentos dos professores sobre o gênero e a organizar a leitura detalhada o gênero em sala de aula.

Após a finalização das atividades com os rótulos, iniciou-se a apresentação do gênero reportagem, o outro gênero abordado nesse encontro.

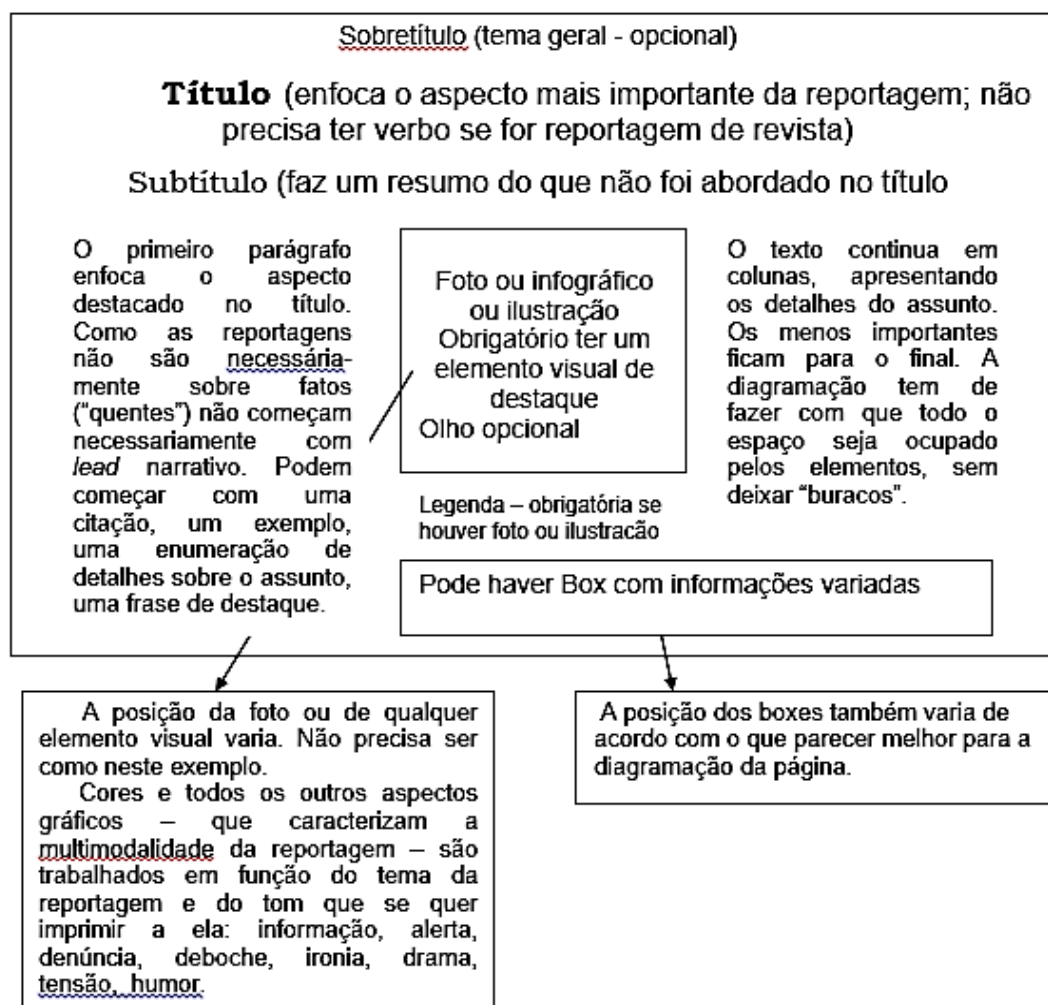
Para esse estudo, a formadora elencou algumas características do gênero em questão. Segundo Lopes-Rossi (2012), a reportagem é a cobertura detalhada e aprofundada de um fato ou de um tema recente de grande repercussão ou sobre temas de interesse do público-alvo. É baseada em fontes de especialistas sobre o assunto, pessoas envolvidas no fato, material do arquivo consultado pelo repórter, pesquisas em livros, enciclopédias.

De acordo com a autora, a reportagem pode ter caráter investigativo em denúncias sobre corrupção, mal-uso do dinheiro público, maus tratos a pessoas ou animais, devastação ambiental, crimes de guerra ou qualquer outro assunto que, denunciado pela reportagem, deverá ser investigado e julgado pela Justiça, na sua instância adequada. Porém, muitas vezes, tem um propósito não revelado de formar a opinião de seu público a respeito de determinado assunto, causar indignação, ironizar uma situação, beneficiar ou desqualificar a imagem de uma figura pública, fazer propaganda de um produto.

Para complementar essas informações, ainda se enumeraram os tipos de reportagem que podem ser encontradas, como a reportagem de fatos recentes, que tem uma estrutura narrativa e por isso inicia-se por um *lead* narrativo, como o das notícias (quem fez o que, onde, quando, como e por quê); a reportagem sobre tema de interesse do leitor (reportagem documental), que enfoca assunto (tema) de interesse do público-alvo, como saúde, comportamento, moda, educação, cultura, lazer, entre muitos outros temas possíveis; a reportagem sobre uma pessoa (perfil), que de maneira geral, apresenta as mesmas características da reportagem documental, sendo que seu tema é uma pessoa; a reportagem sobre um lugar, a reportagem sobre objeto, equipamento, animal, planta.

Ainda para ampliação dos conhecimentos sobre o gênero discursivo reportagem, foi apresentado aos professores o esquema abaixo sobre a composição e estilo da reportagem de acordo com o material do Projeto Observatório da Educação/UNITAU.

Quadro 27: Esquema sobre a composição e estilo da reportagem



O esquema foi comentado com relação a cada uma das partes que compõem o gênero. Sobre essa estrutura, a formadora retomou o que dizem Dolz e Schneuwly (2004) sobre muitos gêneros terem uma certa estabilidade e permitirem um “modelo didático” para o ensino. Por todas as suas características, podem ser considerados como megainstrumentos (SCHNEUWLY, 1994) que fornecem suporte para as atividades de linguagem nas situações de comunicação e funcionam como referências para os aprendizes, facilitando o processo de ensino e aprendizagem.

A partir dessa explanação, a sequência de leitura de reportagem foi entregue aos professores.

Quadro 28: Sequência didática para leitura de reportagem

1º PROCEDIMENTO	ESTRATEGIAS
Ativação dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero discursivo reportagem	<p>Seleção de algumas reportagens para leitura. Interessante <u>mostrar algumas reportagens</u> no seu suporte original especialmente por causa da cor, das fotos, da diagramação.</p> <p>Exploração dos conhecimentos dos alunos e acréscimo de informações <u>sobre os aspectos sociocomunicativos</u> do gênero reportagem</p>
2º PROCEDIMENTO	ESTRATEGIAS
<p>Leitura global (dos elementos mais destacados) de uma reportagem para:</p> <p>1) Ativação dos conhecimentos prévios sobre o assunto da reportagem</p> <p>2) <u>estabelecimento de objetivos</u> para a leitura do texto completo</p>	<p>Primeira compreensão e levantamento de algumas hipóteses a partir da leitura rápida dos elementos verbais e não-verbais mais destacados do texto.</p> <p>Propor aos alunos que formulem algumas perguntas a partir das curiosidades surgidas na leitura global. A busca das respostas a essas perguntas, numa primeira leitura detalhada do texto, permite a compreensão do conteúdo proposicional básico que o texto <u>informa, porque:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. No texto da reportagem, o mais importante vem em primeiro lugar. 2. O título e a foto maior, pelo menos, devem focar o aspecto principal da reportagem. 3. O primeiro parágrafo deve focar o aspecto destacado no título, com outras palavras. 4. Depois da abertura da reportagem, por ordem de <u>importância, outros aspectos</u> do tema são abordados no texto. 5. O texto deve apresentar informações que sustentem o enfoque dado nele <p>Independentemente do assunto, a partir das características constitutivas da reportagem, pode-se sempre estabelecer como primeiro objetivo de leitura:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. O que há de novidade ou de interessante nesse assunto?
3º PROCEDIMENTO	ESTRATEGIAS
Objetivos de leitura mais complexos enfocando: 1) informações específicas sobre o assunto; 2) características constitutivas da reportagem	<p>O professor pode propor novos objetivos de leitura para exploração de informações mais complexas do texto, provocando inferências por meio de habilidades cognitivas como: comparar informações, sintetizar, distinguir fato de opinião ou fato de hipótese, identificar argumentos contra determinado assunto ou a favor dele, prever consequências, interpretar dados de infográficos, inferir o sentido <u>de palavras</u> difíceis, entre outras possibilidades, de acordo com o texto de cada reportagem.</p> <p>Além de perguntas sobre o assunto em si, a partir das características constitutivas da reportagem, pode-se perguntar:</p>

	<ol style="list-style-type: none"> 1. <u>Quais</u> as fontes de informação do repórter? Elas dão credibilidade às informações? 2. Os enfoques do título, <u>da(s)</u> foto(s) e das ilustrações estão adequados ao conteúdo da reportagem? 3. Com relação às fotos, verifique se são apenas ilustrativas do assunto da reportagem ou se permitem outras leituras em decorrência de recursos expressivos, como: efeitos de luz e sombra; efeitos de cor ou uso do preto e branco em vez da cor; destaque de detalhes; enquadramento da imagem; flagrante de situações <u>insólitas</u>, <u>gestos</u> ridículos ou deselegantes; montagens de duas fotos (cabeça de um, corpo de outro) para criar um efeito caricato. 4. Com relação a aspectos gráficos, verifique se há efeitos de cor, ilustrações, margens, traços, diagramação em função do tema e do tom da reportagem. 5. Qual é o tom da reportagem e <u>quais elementos</u> o evidenciam? <p>Não é preciso que o professor faça todas essas perguntas para todas as reportagens. Deve explorar o que parecer mais interessante em cada caso.</p>
4º PROCEDIMENTO	ESTRATEGIAS
<p>Apreciação crítica da reportagem sobre:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) <u>a</u> qualidade dos textos verbal e não-verbal <u>e</u> 2) <u>as</u> relações dialógicas que a reportagem estabelece com outros textos e com o leitor 	<p>Algumas perguntas possíveis, embora não sejam todas necessárias em todas as leituras de reportagem:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. A abordagem do assunto foi satisfatória, em quantidade e qualidade, para o público-alvo da reportagem? Por quê? 2. Outros aspectos do tema poderiam ter sido abordados ou outros recursos <u>gráficos</u>, <u>poderiam</u> ter sido utilizados? Quais? 3. Que relação tem o assunto dessa reportagem com temas em discussão na nossa sociedade? Para quem esses temas <u>são</u>, <u>relevantes</u>? 4. Como você avalia a influência essa reportagem pode provocar no leitor?

Fonte: Observatório/ Unitau

Fez-se a leitura dos procedimentos com os professores e em seguida a formadora distribuiu uma reportagem para um exercício coletivo. A reportagem distribuída foi: “Está no rótulo” (Anexo I) e realizou-se com os cursistas cada um dos procedimentos já detalhados na sequência didática acima.

Outra atividade realizada com os professores no encontro foi a divisão da turma em três grupos em que cada um recebeu uma reportagem para ser trabalhada. O grupo I recebeu a reportagem “Exposição na Rede”, o grupo II: “A turma está a um clique” e o grupo III: “Uso errado de colírio causa glaucoma”.

Foi um momento enriquecedor em que os professores puderam tirar dúvidas sobre o gênero abordado e de cada um dos procedimentos sugeridos, ampliando os conhecimentos sobre a reportagem. Houve a troca de experiências, contribuindo com ideias de trabalhos já realizados em sala, uma vez que algumas professoras já haviam referenciado o gênero em sala de aula.

Ao final desse encontro, os cursistas reiteraram a solicitação da continuação da formação e, de maneira geral, elogiaram a formação realizada, afirmando a importância e continuação de apoio pedagógico às atividades em sala de aula, principalmente com assuntos atuais que vem ao encontro das dificuldades encontradas e que permitem situações significativas de aprendizagem. A finalização do encontro foi muito animada, revelando a satisfação dos professores com o trabalho realizado.

Nesse encontro não houve a entrega do relatório de atividades desenvolvidas em sala, uma vez que as professoras receberam a avaliação final do curso de formação continuada em língua portuguesa e que será apresentada no item a seguir.

4.3.1 Avaliação final da Formação Continuada

Ao final do sexto encontro, esta formadora/pesquisadora distribuiu aos participantes uma avaliação do curso (Anexo J), elaborada a partir de uma relação de critérios sugeridos por esta pesquisadora. Os critérios foram pautados em categorias como: a abordagem dos gêneros discursivos, considerando os aspectos sobre conteúdos, recursos utilizados nos encontros, formadora, participação do cursista, contribuição da formação para a prática pedagógica e principais mudanças observadas, além de sugestões de temáticas que os cursistas gostariam que fossem tratadas em um curso de continuidade a este realizado.

As respostas dos 28 professores foram organizadas no quadro 29, conforme as categorias temáticas que puderam ser compreendidas e registradas a seguir:

Quadro 29: Resultados apresentados na Avaliação Geral

Categorias temáticas	Número de respostas obtidas	Exemplos de respostas que enfocam a categoria temática observada
Conteúdos abordados na Formação Continuada.	24	<ul style="list-style-type: none"> • O curso favoreceu muito a minha prática pedagógica, obtive novos conhecimentos e apliquei todo o conteúdo em minha sala. • Os conteúdos abordados no decorrer do curso foram interessantíssimos, pois são exatamente os que estão contemplados em nosso planejamento e também os que são cobrados pelas avaliações externas. • Depois de participar de outros cursos desenvolvidos pela SME, encontrei nesse seriedade e respeito no que se refere a real aprendizagem dos alunos. Todos os temas abordados estavam diretamente ligados aos conteúdos desenvolvidos

		em sala de aula e com temas voltados para a aprendizagem de forma consistente.
Avaliação da formadora	19	<ul style="list-style-type: none"> • A formadora é muito competente e profissional, sempre pontual, capacitada e responsável. Conduziu as discussões sempre muita clareza o que manteve a turma bem atenta as discussões. • Evidencio ainda a conduta comprometida e desenvolta da formadora, que sempre abordava conceitos de forma criativa e com muito empenho, orientando os encontros de forma a nos envolver e contribuir para as trocas e ampliação dos conhecimentos. • Percebi nitidamente a segurança e a competência da formadora que nos proporcionou um curso atraente e com atividades que realmente nos levasse a querer desenvolvê-las com nossos alunos.
Contribuições da formação para a prática pedagógica	24	<ul style="list-style-type: none"> • O curso contribuiu com minha formação, pois as propostas discutidas, as orientações recebidas e as experiências que trocamos foram inovadoras. Veio ao encontro de minhas necessidades, principalmente por apresentar os descritores, abordar assuntos significativos, apresentar uma sequência e estratégias que nos levam a refletir sobre a prática. • As questões aqui trabalhadas qualificam e refinam a prática, para um trabalho mais efetivo, seguro e proveitoso. • Para a minha prática pedagógica foi de suma importância realizar este curso, pois me permitiu ter um novo olhar para cada tema abordado e assim contemplar de maneira mais completa e detalhada o desenvolvimento dos alunos. • A formação causou impacto na prática docente no sentido de desenvolver atividades diferenciadas com os gêneros discursivos, voltadas a leitura, trazendo ótimos resultados. • O curso contribuiu muito com a minha prática pedagógica. Observei que foi um processo de reflexão e aprendizagem no meu dia a dia levando-me a novos desafios.
Trabalho realizado com os alunos	15	<ul style="list-style-type: none"> • Com os alunos que trabalhei os gêneros discursivos a atividades sugeridas, demonstraram bastante interesse e uma evolução na leitura, principalmente com atividades semelhantes à Prova Brasil. • Já me utilizei dos materiais aqui abordados e me senti realizada com os resultados obtidos referentes a melhora das competências leitoras dos alunos. • O material apresentado fez com que os alunos tivessem possibilidades de compreender melhor os processos de leitura, permitindo uma ampliação desses procedimentos e que repercutiram na melhora das produções textuais.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A avaliação final do curso comprova a consecução do objetivo geral desta pesquisa, que foi contribuir para o trabalho docente de desenvolvimento de habilidades de leitura nos alunos da Educação Básica da Rede Municipal de Educação de Campos do Jordão, reiterando os resultados que serão apresentados na conclusão deste trabalho.

CONCLUSÃO

Esta dissertação sistematiza os resultados da pesquisa-ação referente à formação continuada em língua portuguesa, com os professores da Rede Municipal de Campos do Jordão, com o objetivo geral de contribuir efetivamente com o trabalho do professor em sala de aula.

Com relação ao primeiro objetivo específico desta pesquisa – desenvolver um curso de formação continuada para um grupo de professores de 4º e 5º anos e de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Educação de Campos do Jordão, com enfoque em desenvolvimento de habilidades de leitura de alunos da educação básica, para o exercício de práticas sociais de leitura, conforme diretrizes das avaliações externas – os resultados foram muito satisfatórios. A proposta desenvolvida com os docentes da rede municipal, em um semestre, no ano de 2015, mostrou que é possível contribuir com o trabalho do professor, em um curso de formação continuada, para desenvolver as habilidades de leitura nos alunos da Educação Básica.

Ao utilizar os materiais do projeto observatório 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, esta pesquisa contribuiu para o trabalho dos professores em sala de aula e promoveu ações que visaram à utilização de materiais didáticos e de apoio aos professores envolvidos na formação. Para dar veracidade a essa afirmativa, podem-se citar os relatos dos professores ao pontuarem que as atividades sugeridas atenderam aos seus anseios por serem gêneros de que eles possuíam conhecimento, já desenvolviam atividades em sala de aula, porém ampliaram o repertório, fundamentando-os teoricamente e sistematizando o trabalho por meio das sequências didáticas. Os professores consideraram as atividades aplicáveis aos alunos, agregando aos conteúdos atividades significativas e prazerosas.

Durante todo o processo de formação, houve a preocupação de envolver os professores em situações de vivências de leitura de gêneros discursivos diversos, pelo desenvolvimento das sequências didáticas de leitura, possibilitando-lhes o desenvolvimento de atividades diferenciadas em sala e aprimoramento das práticas pedagógicas já realizadas por eles. Cabe salientar que, ao mesmo tempo, os

docentes aprimoraram suas habilidades de leitura, refletiram e planejaram atividades significativas para serem realizadas em sala de aula. Sobre isso obtiveram-se bons resultados e estes puderam ser constatados nas falas registradas nos relatos dos encontros realizados e na avaliação final apresentada no capítulo anterior.

O contato dos professores com as teorias de leitura apresentadas durante as formações, além de fundamentarem a prática pedagógica, despertou os docentes para novos desafios, planejamentos mais concisos, atividades diferenciadas em busca de melhores resultados no que se refere à melhoria da qualidade de aprendizagem dos alunos em relação à leitura.

Outro ponto a ser evidenciado foi a preparação dos encontros de formação sempre com a preocupação de atender às necessidades dos cursistas no desenvolvimento de um trabalho significativo em sala de aula. A cada encontro, os professores relatavam sobre o trabalho que estava sendo realizado em sala, e de acordo com o feedback dado pelos participantes à professora formadora planejava os encontros e a organização de propostas de atividades. Os encontros realizados tiveram uma participação efetiva de todos os 28 professores inscritos, com a realização das atividades.

Com relação ao segundo objetivo específico desta pesquisa – fazer o acompanhamento das atividades de leitura desenvolvidas a partir dessa formação, por meio dos relatos dos professores, com os gêneros discursivos tira, crítica de cinema, conto, poema, fábula, propaganda social, rótulos, reportagem –, os resultados foram muito satisfatórios de acordo com os relatórios de atividades realizadas em sala de aula, a cada novo encontro.

Os professores observaram, em suas salas de aula, melhores resultados de leitura em seus alunos. Apreciaram o fato de os alunos poderem vivenciar situações didáticas em que o conhecimento prévio fosse considerado e ampliado, em busca de uma leitura global a detalhada, posicionando-se criticamente frente aos textos lidos. Os alunos demonstraram interesse na realização das atividades.

O material cedido pelo Projeto Observatório/UNITAU foi bastante eficiente, colaborativo e inovador, sendo utilizado em diversas séries e adaptado conforme o público alvo. As sequências didáticas de leitura facilitaram o trabalho dos professores em sala de aula e condescenderam práticas pedagógicas significativas aos educandos, com atividades que desenvolvessem as habilidades de leitura.

Em seu percurso, a pesquisa se fundamentou principalmente nos estudos bakhtinianos sobre a linguagem e gêneros discursivos, a concepção sociocognitiva de leitura, o conceito de sequência didática proposto por Schneuwly e Dolz (2004), levou em conta as habilidades de leitura propostas pelas avaliações externas e desenvolveu um trabalho mais efetivo voltado às habilidades de leitura de gêneros discursivos.

Ao encerrar esta pesquisa-ação, constatei que, como formadora, o trabalho realizado com os professores foi gratificante, atingiu os objetivos propostos e houve um grande aprendizado nas trocas de experiências. Destaco a contribuição ao trabalho do professor para desenvolver as habilidades de leitura nos alunos da Educação Básica.

Sobre isso, conclui-se que ao contribuir com o desenvolvimento da leitura de gêneros discursivos fundamentada numa perspectiva sociocognitiva e organizada por sequências didáticas, esta pesquisa-ação deu sua contribuição para a prática pedagógica em aspectos essenciais da formação continuada de professores e do ensino significativo de língua materna.

Dado ao sucesso da formação continuada, os cursistas solicitaram a sua continuação com outros gêneros discursivos, afirmando a importância do apoio pedagógico às atividades em sala de aula, principalmente com assuntos atuais que permitam situações significativas de aprendizagem. A Secretaria de Educação do município já autorizou a continuação do curso de formação continuada no próximo ano, tanto para os professores que já o realizaram quanto para outros que queiram fazê-lo.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BALDI, Elizabeth. *Leitura nas séries iniciais: uma proposta para formação de leitores de literatura*. Porto Alegre: Projeto, 2009.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BERBARE, Angela P. Crítica de cinema: caracterização do gênero para projetos de produção escrita na escola. In: LOPES-ROSSI, Maria A.G. (Org.). *Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de texto*. Taubaté: Cabral, 2002. P. 41-58.
- BEZERRA, B. G. Gêneros introdutórios em ambiente virtual: uma (re) análise dos propósitos comunicativos. *Linguagem em (Dis)curso*, Palhoça, SC, v. 9, n. 3, p. 463-487, set./dez. 2009.
- BRAGA, Priscila. *Habilidades de leitura de poemas no ensino fundamental*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. *PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores*. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2011.
- CANDIDO, Antonio. Direitos Humanos e literatura. In: FESTER, A.C.R. (Org.). *Direitos humanos*. Brasiliense, 1989. p. 112-126.
- CARRELL, P. L. *Can Reading Strategies be Successfully Taught?* Georgia State University, 1998.
- CARRELL, P. L. . Facilitating ESL reading by teaching text structure. *TESOL Quarterly*, 19, 1985, p. 727-752.
- CHALHUB, Samira. *A metalinguagem*. São Paulo: Ática, 1986
- COELHO, Nelly. N. *Literatura infantil: teoria – análise - didática*. São Paulo: Moderna, 2000.
- CUNHA, Dóris de A. C. da. O funcionamento dialógico em notícias e artigo de opinião. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2010. p. 179-193.
- D. PIETRO, J. F.; SCNHEUWLY, B. Le modèle didactique du genre: un concept de l'ingénierie didactique. In: *Théories-Didactique de la lecture-Écriture*. Réseau Didactique, Université Charles-de-Gaulle: Lille, 2003.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p.95-128.

DUTRA, Angelita de Lima e Silva. *Competência leitora de alunos do 9º ano: uma pesquisa-ação com base em habilidades de leitura dos gêneros discursivos charge e reportagem*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Taubaté. Taubaté 2016.

FREIRE, Erika M. *Habilidades de leitura dos gêneros discursivos tira, crônica e artigo de opinião no ensino médio*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2014.

FIORIN, J.L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.

KATO, Mary. *O Aprendizado da Leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

_____. *Estudos em Alfabetização*. Editora Pontes, 1997.

KLEIMAN, Ângela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 6. ed. Campinas, São Paulo: Fontes, 1997.

_____. Vinte anos de pesquisa sobre a leitura. In: ROSING, T.; BECKER, P. (Org.). *Ensaio*. Passo Fundo: UPF, 2000. p. 13-21.

KOCH, Ingedore G. V. A construção dos sentidos no discurso: uma abordagem sociocognitiva. *Investigações*, v. 18, n.2. Recife, 2005, p. 9-38.

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

LERNER, Délia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIMA, Jocimara A. *Habilidades de leitura para o 5º ano a partir da Matriz de Referência da Prova Brasil: da teoria à prática*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2014.

LIMA, Sílvia A. Moreira. Comparando as Matrizes de Referência da Prova Brasil e do SARESP. *Pesquisas em Discurso Pedagógico*, Rio de Janeiro, n. 1, p. 1-17, 2013. Disponível em www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/rev_discurso.php

LOPES- ROSSI. A formação do leitor proficiente e crítico a partir de características específicas dos gêneros discursivos. *Intercâmbio*, 2005. p. 1-10.

_____. A leitura de rótulos em sala de aula: outras linguagens, outras temáticas. In: CASTRO, S. T. R. de; SILVA, E. R. da. (Org.). *Formação do profissional docente: contribuições de pesquisas em Linguística Aplicada*. Taubaté: Cabral, 2006.

_____. *Projeto Observatório/UNITAU: Competências e habilidades de leitura: da reflexão teórica ao desenvolvimento e aplicação de propostas didático pedagógicas*. Taubaté: Universidade de Taubaté, 2010. (Projeto nº23038010000201076, financiado por CAPES/INEP).

_____. *A crítica de cinema em sala de aula: procedimentos para a leitura crítica e a formação do leitor*. Comunicação apresentada no 59º GEL, USC, Bauru-SP, 2011.

_____. *Sequência didática para leitura de reportagem*. Taubaté: Universidade de Taubaté, 2012

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

MACHADO, Anna Rachel; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 547-573, set/dez.2006.

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

MARCUSCHI, Luiz A. Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua? *Em Aberto*, Brasília, ano 16, n.69, p. 64-82, jan.\mar.1996.

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2010. p. 19-36.

MICHELLI, Regina. Contos fantásticos e maravilhosos. In: GREGOLIN FILHO, José N. (Org.). *Literatura infantil em gêneros*. São Paulo: Mundo Mirim, 2012. p. 26-56.

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

NASCIMENTO, Elvira Lopes. *Gêneros Textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. Editora Pontes, 2009.

NERY, Alfredina. Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade. In: BRASIL. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: MEC, 2007. p.109-134.

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

PINHEIRO, Petrilson Alan. Gêneros (digitais) em foco: por uma discussão sóciohistórica. *Alfa*, São Paulo, n.54, 2010. p. 33-58.

ROJO, Roxane H. Modelização didática e planejamento: duas práticas esquecidas do professor ? In: KLEIMAN, Ângela. (Org.). *A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada*. Campinas: Mercado de letras. 2001. p. 313-335.

_____. Roxane H; BARBOSA, Jaqueline. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2015.

SANTORUM, K. SCHERER, L.C. O papel do ensino de estratégias para o desenvolvimento da leitura em segunda língua. *ReVel*. Vol.6, 2008.

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.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p.71-91.

SÃO PAULO, SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. *Matrizes de referência para a avaliação do Sarep/documento básico/Secretaria da educação*. Coordenação geral Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2009.

_____. Secretaria da Educação. *Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Alice Vieira. – 2. ed. – São Paulo: SE, 2011.*

_____. Secretaria de Educação. *Relatório Pedagógico, SARESP*. São Paulo: 2012.

_____. Secretaria de Educação. *Avaliação de Aprendizagem em Processo. Comentários e recomendações pedagógicas*. 8. ed. São Paulo: 1º Semestre de 2015.

SOUSA, Lucilene Bender de; GABRIEL, Rosângela. Fundamentos cognitivos para o ensino da Leitura. *Signo*. V 34, n. 57. Santa Cruz do Sul, p. 47-63, jul./dez. 2009. Disponível em <<http://online.unics.br/ser/index.php/signo/index>

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

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

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ANEXOS

Anexo A: Matriz de Referência de Língua Portuguesa da Prova Brasil para o 5º e 9º ano

Tópico I. Procedimentos de Leitura

Descritores	4º/5º EF	8º/9º EF
Localizar informações explícitas em um texto	D1	D1
Inferir o sentido de uma palavra ou expressão	D3	D3
Inferir uma informação implícita em um texto	D4	D4
Identificar o tema de um texto	D6	D6
Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato	D11	D14

Tópico II. Implicações do Suporte, do Gênero e/ou Enunciador na Compreensão do Texto

Descritores	4º/5º EF	8º/9º EF
Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.).	D5	D5
Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros	D9	D12

Tópico III. Relação entre Textos

Descritores	4º/5º EF	8º/9º EF
Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido	D15	D20
Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema	-	D21

Tópico IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto

Descritores	4º/5º EF	8º/9º EF
Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto	D2	D2
Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa	D7	D10
Estabelecer relação causa/conseqüência entre partes e elementos do texto	D8	D11
Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc	D12	D15
Identificar a tese de um texto	-	D7
Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la	-	D8
Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto	-	D9

Tópico V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido

Descritores	4º/5º EF	8º/9º EF
Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados	D13	D16
Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações	D14	D17
Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão	-	D18
Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos	-	D19

Tópico VI. Variação Linguística

Descritores	4º/5º EF	8º/9º EF
Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto	D10	D13

Fonte: Brasil (2012, p.)

Anexo B: Matriz de Referência de Saesp- Língua Portuguesa

TEMA 1

Reconstrução das condições de produção e recepção de textos.

CA 1 – Interpretar textos relacionando-os aos seus contextos de produção e de recepção (interlocutores, finalidade, espaço e tempo em que ocorre a interação), considerando fatores como gênero, formato do texto, tema, assunto, finalidade, suporte original e espaços próprios de circulação social.

CA 1.1. Identificar esferas discursivas, suportes de circulação original, gêneros, temas, finalidades, público-alvo, possíveis objetivos de produção e leitura, espaços próprios de circulação social, formas, constituintes e recursos expressivos em textos.

CA 1.2. Identificar os possíveis elementos constitutivos da organização interna dos gêneros.

Parte significativa do processo de (re)construção dos sentidos de um texto está diretamente relacionada à percepção de suas condições de produção, que permite ao leitor situá-lo adequadamente como um evento discursivo. Nesse sentido, identificar elementos como os protagonistas do discurso, os objetivos do texto, o suporte utilizado, o gênero (e seus componentes) e os espaços de circulação envolvidos no discurso, os valores sociais associados às variantes linguísticas utilizadas é parte essencial da compreensão do texto. Razão pela qual uma das competências básicas do leitor, em qualquer nível de proficiência, é a de resgatar, com base nas suas marcas específicas (como os dêiticos de pessoa, tempo e lugar, as determinações linguísticas do suporte etc.), aspectos das condições de produção relevantes para a compreensão do texto ou de parte dele.

Neste bloco estão incluídos os seguintes conteúdos de estudo da área: Discurso, texto e textualidade. Gêneros discursivos: conceituação, classificação, transformação e representação histórica. Os vários suportes de textos. Os gêneros e os princípios tecnológicos de informação e comunicação. Natureza e função dos textos. O ponto de vista do autor/leitor. O discurso e seu contexto de produção: jogo de imagens, historicidade e lugar social. Condições de produção, circulação e recepção. Os agentes específicos do discurso escrito (autores, editores, livreiros, tipógrafos, críticos, leitores).

TEMA 2

Reconstrução dos sentidos do texto.

CA 2 – Recuperar informações em textos.

CA 2.1. Inferir tema ou assunto principal do texto.

CA 2.2. Identificar o sentido de vocábulos ou expressões, selecionando a acepção mais adequada ao contexto em que estão inseridos.

CA 2.3. Localizar informações explícitas em textos.

CA 2.4. Sequenciar informações explícitas dos textos.

CA 2.5. Inferir informações pressupostas ou subentendidas em textos.

CA 2.6. Estabelecer relações entre imagens (fotos, ilustrações), gráficos, tabelas, infográficos e o corpo do texto.

O processo de compreensão leitora baseia-se em procedimentos básicos de (re)construção dos sentidos do texto. Tais procedimentos envolvem a recuperação de informações, tanto locais (no limite, itens de informação ou informações pontuais) quanto globais, de tal forma que o conteúdo de um texto possa ser representado, como propõe a linguística textual, em macroestruturas que se articulam em níveis crescentes de informação. Quanto mais “baixa” na estrutura, mais local será a informação. E vice-versa: quanto mais “alta”, mais geral e global, incorporando as informações de nível inferior.

Por um lado, as informações que constituem o conteúdo de um texto podem figurar explicitamente (em diferentes graus de proeminência) ou implicitamente (por meio de procedimentos diversos). O que envolve, no primeiro caso, a habilidade de localizar adequadamente essas informações; e, no segundo caso, a de inferi-las de forma autorizada pelo texto, ou seja, com base na identificação dos procedimentos de implicação utilizados.

Neste bloco estão incluídos os seguintes conteúdos de estudo da área: Mecanismos de coesão lexical (sinônimos, hiperônimos, repetição, reiteração). Fatores de coerência. Estrutura e organização do texto. Construção de sentido e significado. Processos de leitura. Teorias e métodos de leitura. Funções da leitura. Modalidades de leitura. Leitura compreensiva e interpretativa.

TEMA 3

Reconstrução da textualidade.

CA 3 – Analisar os elementos que concorrem para a progressão temática e para a organização e estruturação de textos.

CA 3.1. Estabelecer relações entre segmentos do texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a sua continuidade.

CA 3.2. Estabelecer relações de causa/consequência entre segmentos do texto.

CA 3.3. Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

CA 3.4. Identificar no texto os elementos constitutivos da argumentação.

CA 3.5. Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.

CA 3.6. Estabelecer relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido.

Os conteúdos se organizam, num texto, com base em processos de coerência e coesão que se expressam por meio de recursos linguísticos específicos, responsáveis por apresentar informações novas e resgatar as antigas, de forma a garantir a continuidade textual nas formas previstas pelo gênero e pela tipologia em questão.

Por isso mesmo, uma das competências fundamentais do leitor, em qualquer nível de proficiência, consiste num conjunto de habilidades relacionadas à correta apreensão da organização textual, por meio das marcas linguísticas que a manifestam.

Neste bloco estão incluídos os seguintes conteúdos de estudo da área: Mecanismos coesivos – coesão referencial; coesão lexical (sinônimos, hiperônimos, repetição, reiteração); e coesão gramatical (uso de conectivos, tempos verbais, pontuação, sequência temporal, relações anafóricas, conectores intersentenciais, interparágrafos, intervoculares). Fatores de coerência. Estrutura e organização do texto. Aspectos semânticos, pragmáticos, estilísticos e discursivos da argumentação. Operadores discursivos. Operadores argumentativos. Processos persuasivos. Argumentação. Interlocução e interação. As categorias da enunciação: pessoa, tempo e espaço. Sistema temporal da enunciação e sistema temporal do enunciado. Construção de sentido e significado. O tom do discurso: valor expressivo das formas linguísticas.

TEMA 4**Reconstrução da intertextualidade e relação entre textos.**

CA 4 – Avaliar criticamente os discursos e confrontar opiniões e pontos de vista em diferentes textos.

CA 4.1. Comparar textos.

CA 4.2. Identificar referências intertextuais.

Um texto se constitui e se individualiza como tal numa complexa rede de relações que ele estabelece com outros textos, no que diz respeito à forma, ao conteúdo e/ou às suas funções sociais. É nas semelhanças e diferenças com os demais, por exemplo, assim como na forma como se refere direta ou indiretamente a outros textos, que ele ganha identidade. Assim, a leitura de um texto envolve, por parte do leitor, uma adequada apreensão dessa rede de relações, sempre mais ou menos marcadas no próprio texto. É por meio da apreensão de marcas como a citação, a referência, a alusão etc. que o leitor pode perceber um texto como paródia de outro, plágio, comentário, adendo, explicação, resposta etc.

Neste bloco estão previstos os seguintes conteúdos de estudo da área: O discurso no texto – “vozes” implícitas e memória discursiva. Texto, contexto, hipertexto e intertexto. Intertextualidade em diferentes linguagens. Intertextualidade, citação, paráfrase e paródia. Amplitude de repertório e decodificação da intertextualidade. Intertextualidade e originalidade. Enunciação e construção do sentido. O outro no discurso e no texto. O discurso metafórico e irônico. Dialogismo cultural e textual. O auditório universal. Diálogo, dialogismo, polifonia e alteridade.

TEMA 5**Reflexão sobre os usos da língua falada e escrita.**

CA 5 – Analisar fatos linguísticos para compreender os usos da linguagem em textos.

CA 5.1. Identificar marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

CA 5.2. Identificar, em textos, marcas de uso de variação linguística.

CA 5.3. Identificar aspectos morfossintáticos e semânticos nos usos da língua.

A adequada (re)construção dos sentidos de um texto, e em especial a sua leitura crítica, pressupõem a capacidade do leitor de perceber e analisar aspectos linguísticos [e/ou semióticos] próprios de sua organização, como a seleção lexical, o uso dos modos e tempos verbais, os recursos sintáticos mobilizados na estruturação das frases, a pontuação etc.

São nesses aspectos semióticos e linguísticos da organização textual que se encontram os “modos de dizer” próprios de um gênero, de um enunciador, de um determinado contexto histórico-social etc. E na medida em que esses “modos de dizer” fazem parte dos sentidos do texto, sua apreensão faz parte da compreensão.

Neste bloco estão previstos os seguintes conteúdos de estudo da área: Gramática da norma-padrão do português escrito (norma gramatical: sintaxe de concordância, regência, colocação e flexão; convenções da escrita: escrita das palavras – ortografia, acentuação –, minúsculas/maiúsculas etc.). Gramática textual (coerência textual, coesão lexical – sinônimo, hiperônimo, repetição etc. – e coesão gramatical – uso dos conectivos, tempos verbais, pontuação, sequência temporal, relações anafóricas, conectores intervocabulares, intersentenciais, interparágrafos etc.). Gramática do estilo (variação linguística, adequação de registro, variante adequada ao tipo/gênero de texto e à situação de interlocução). Usos e regras do sistema da escrita (a segmentação de palavras e frases; os sinais de pontuação – o parágrafo, o ponto-final e as marcas do discurso direto etc.). Concepção de norma e variante. Relação língua e cultura. Preconceito linguístico. Norma e ideologia. Interação, interlocução e contexto. Variante individual, interindividual e social. Variações fonológicas, morfológicas, sintáticas, semânticas e discursivas. Variação de modalidades: a fala e a escrita. Variação estilística: graus de formalidade e informalidade. Diacronia e sincronia.

TEMA 6**Compreensão de textos literários.**

CA 6 – Compreender o texto literário como objeto artístico, cultural e estético gerador de significação e integrador da organização do mundo e da própria identidade.

CA 6.1. Identificar os possíveis elementos constitutivos da organização interna de gêneros literários: contos tradicionais, fábulas, mitos, lendas, crônicas narrativas, novelas, canções ou poemas.

CA 6.1.1. Estabelecer relações, em uma narrativa literária, entre: formas de organização dos episódios; papéis das personagens; caracterizações das personagens e do ambiente; pontos de vista do narrador; marcas de discurso direto, indireto e indireto livre.

CA 6.1.2. Identificar os mecanismos de construção do poema.

CA 6.1.3. Identificar os mecanismos de construção da argumentação em fábulas e cartas literárias.

CA 6.2. Recuperar a intertextualidade em textos literários.

Pela tradição artístico-cultural a que se associa, o texto de valor literário tem características próprias, baseadas em convenções discursivas que estabelecem modos e procedimentos de leitura bastante particulares (os “pactos de leitura”, como os denomina a teoria literária). Esses modos próprios de ler têm o objetivo básico de permitir ao leitor apreender e apreciar o que há de singular num texto cuja intencionalidade não é imediatamente prática, e sim artística.

Em consequência, o leitor literário caracteriza-se como tal por uma competência própria, ao mesmo tempo lúdica (porque o pacto é ficcional) e estética (dada a intencionalidade artística). Trata-se, portanto, de uma leitura cujo processo de (re)construção de sentidos envolve fruição estética, em diferentes níveis.

Neste bloco estão previstos os seguintes conteúdos da área: As teorias explicativas sobre os gêneros dos textos literários de estrutura narrativa em prosa – personagem, ponto de vista do narrador, descrição, enredo, tempo, espaço etc.; em versos – poemas – rima, ritmo, figuras de estilo e linguagem etc. Elementos constitutivos e intertextuais da prosa, da poesia e do teatro. Gêneros literários. Teoria literária. Fortuna crítica. História da literatura. Autores da literatura lusófona.

Fonte: São Paulo (2009, p.23-27)

Anexo C: Matriz de Referência da Avaliação da Aprendizagem em Processo- LP- 5º ano

**Língua Portuguesa – Matriz de Habilidade
5º ano – Ensino Fundamental I- Anos Iniciais**

Item/ Questão	Descrição da Habilidade	Habilidade e Grupo Matrizes do SARESP
1	Localizar itens de informação explícita, distribuídos ao longo de um texto.	H7 GI
2	Identificar as personagens de uma narrativa literária.	H33 GI
3	Identificar o efeito de sentido produzido em um texto literário pelo uso intencional de pontuação expressiva (interrogação, exclamação, reticências etc.).	H 27 GI
4	Inferir a moral de uma fábula, estabelecendo sua relação com o tema.	H39 GIII
5	Inferir o efeito de humor produzido em um texto pelo uso intencional de palavras, expressões ou imagens ambíguas.	H 22GIII
6	Identificar marcas de variação linguística de natureza social ou geográfica, no léxico mobilizado em um texto.	H23 GI
7	Inferir informação pressuposta ou subentendida em um texto com base nos recursos gráfico-visuais presentes	H 12 GIII
8	Estabelecer relações de causa/ consequência, entre segmentos de um texto, sendo que a causa é relativa a um fato referido pelo texto e a consequência está explícita.	H 19 GII
9	Estabelecer relações entre segmentos de texto, identificando substituições por formas pronominais de grupos nominais de referência.	H18 GII
10	Identificar o efeito de sentido produzido em um texto pelo uso intencional de recursos expressivos gráfico-visuais.	H17 GI

Fonte: São Paulo (2015, p.27)

Anexo D: Matriz de Referência da Avaliação da Aprendizagem em Processo- LP- 6º ano

**Língua Portuguesa – Matriz de Habilidade
6º ano – Ensino Fundamental II- Anos Finais**

Questão	Descrição da Habilidade	Habilidade – Eixo
1	Reconhecer o conflito gerador do enredo.	H12 – Eixo II
2	Identificar vocábulos ou expressões que substituem, por sinonímia, outros vocábulos ou expressões presentes no texto.	H26 – Eixo V
3	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, por meio de elementos de referência.	H18 – Eixo IV
4	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.	H10 – Eixo II
5	Reconhecer os elementos constitutivos da organização de um gênero textual.	H8 – Eixo II
6	Localizar informações explícitas em um texto.	H1 – Eixo I
7	Inferir informações implícitas (conceitos/opiniões, tema/assunto principal, entre outros) em um texto.	H3 – Eixo I
8	Estabelecer relações entre textos não verbais; ou entre textos verbais; ou entre verbais e não verbais.	H15 – Eixo III
9	Identificar o público-alvo de um texto.	H7 – Eixo II
10	Reconhecer os usos da norma padrão e de outras variedades linguísticas em diferentes situações de uso social da língua.	H29 – Eixo VI

Fonte: São Paulo (2015, p.7)

Anexo E: Matriz de Referência da Avaliação da Aprendizagem em Processo- LP- 9º ano

**Língua Portuguesa – Matriz de Habilidade
9º ano – Ensino Fundamental II- Anos Finais**

Questão	Descrição da Habilidade	Habilidade – Eixo
1	Inferir informações implícitas (conceitos/opiniões, tema/assunto principal, entre outros) em um texto.	H3 – Eixo I
2	Interpretar texto com o auxílio de recursos gráfico-visuais.	H9 – Eixo II
3	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.	H10 – Eixo II
4	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto por meio de elementos de referência.	H18 – Eixo IV
5	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que se referem ao mesmo tema, considerando as condições de produção e de recepção.	H16 – Eixo III
6	Identificar marcas linguísticas em textos, do ponto de vista do léxico, da morfologia ou da sintaxe.	H28 – Eixo VI
7	Identificar recursos semânticos expressivos (figuras de linguagem).	H25 – Eixo V
8	Reconhecer efeitos de ironia e/ou humor em textos de diferentes gêneros.	H22 – Eixo V
9	Estabelecer relações de causa e consequência, entre partes e/ou elementos de um texto.	H17 – Eixo IV
10	Identificar a tese de um texto.	H20 – Eixo IV

Fonte: São Paulo (2015, p.

Anexo F: Críticas de cinema utilizadas no terceiro encontro



Para derreter corações gelados

Frozen, nova animação da Disney, tem todos os elementos que fizeram o sucesso do estúdio: princesas, magia, romantismo e bichinhos fofos. Só a cantoria atrapalha

A princesa Anna não compreende por que Elsa, sua irmã mais velha, é tão reclusa. A caçula tem a vaga lembrança de que, há muito tempo, Elsa saiu do quarto para brincar. Mas então algo mudou. Para agravar a desolação, os pais de Elsa e Anna morreram em um naufrágio, deixando as duas princesas adólescentes solitárias num mundo gelado. *Mãe que*

Elas chegou à maioridade e, para ser coroadas rainhas, deve sair do quarto para uma cerimônia pública. Extrovertida e espontânea, Anna conhece, nas festividades da coroação, um jovem príncipe. Apaixona-se de imediato. Elsa, após ser sozinha, tenta impedir o casamento e, numa explosão emocional, começa a lançar raios congelantes. Em pouco tempo, os castelos do reino tornam-se gelo. Eis a razão do isolamento: Elsa

tem um poder mágico e não sabe controlá-lo. Vagamente baseado em *A Rainha da Neve*, conto de Hans Christian Andersen, *Frozen: uma Aventura Congelante* (Estados Unidos, 2013), novo desenho da Disney que estreia no país no dia 3, tem, nesses momentos iniciais, elementos de magia e tragédia que evocam antigos mitos de maldição. O rei Mikas transformava em ouro tudo o que tocava, e a rainha Elsa congelava tudo em que pôde as mãos. Esse conceito também é o de encanto visual. Os animadores da Disney fazem o espetáculo linear em um deslumbrante bruno, com todas as variações imagináveis para os cristais de gelo. A partir daí, a história desenvolve-se de forma bastante convencional, mas isso não compromete sua beleza estética.

O conservadorismo tem algo a ver com o fato de este ser um musical: a clareza climática, os personagens soltam a voz numa cantoria estilo Broadway. Também há vários Anna antes: as qualidades que a tornam tão cativante — o desejo de explorar o mundo às vezes hostil, a generosidade com que se entrega a pessoas que não merecem confiança — são os mesmos da Rapunzel de *Enrolados*, também da Disney. Elsa foge e Anna tenta de reencontrá-la no alto de uma montanha nevada. Como guia da inesperante princesa, aparece Kristoff, plebeu rústico cujo único companheiro é uma esprexosa urso. *Olaf*, o boneco de neve que não sabe que pode derreter — e cuja voz, em português, é do humorista Fábio Porchat —, faz um bom equilíbrio óptico. Sem aqueles excessos de produção tão comuns na produção recente da Disney, *Uma Aventura Congelante*, Frozen vale-se da velha fórmula Disney: romantismo, bichinhos fofos, final feliz e agradável. Fora, é claro, a cantoria. ■

DESLEMBRE BRANCO
A jovem e inocente princesa Anna, o príncipe aventureiro Olaf, o plebeu rústico Kristoff e a rapunzel da neve e do gelo

com o fato de este ser um musical: a clareza climática, os personagens soltam a voz numa cantoria estilo Broadway. Também há vários Anna antes: as qualidades que a tornam tão cativante — o desejo de explorar o mundo às vezes hostil, a generosidade com que se entrega a pessoas que não merecem confiança — são os mesmos da Rapunzel de *Enrolados*, também da Disney. Elsa foge e Anna tenta de reencontrá-la no alto de uma montanha nevada. Como guia da inesperante princesa, aparece Kristoff, plebeu rústico cujo único companheiro é uma esprexosa urso. *Olaf*, o boneco de neve que não sabe que pode derreter — e cuja voz, em português, é do humorista Fábio Porchat —, faz um bom equilíbrio óptico. Sem aqueles excessos de produção tão comuns na produção recente da Disney, *Uma Aventura Congelante*, Frozen vale-se da velha fórmula Disney: romantismo, bichinhos fofos, final feliz e agradável. Fora, é claro, a cantoria. ■

com o fato de este ser um musical: a clareza climática, os personagens soltam a voz numa cantoria estilo Broadway. Também há vários Anna antes: as qualidades que a tornam tão cativante — o desejo de explorar o mundo às vezes hostil, a generosidade com que se entrega a pessoas que não merecem confiança — são os mesmos da Rapunzel de *Enrolados*, também da Disney. Elsa foge e Anna tenta de reencontrá-la no alto de uma montanha nevada. Como guia da inesperante princesa, aparece Kristoff, plebeu rústico cujo único companheiro é uma esprexosa urso. *Olaf*, o boneco de neve que não sabe que pode derreter — e cuja voz, em português, é do humorista Fábio Porchat —, faz um bom equilíbrio óptico. Sem aqueles excessos de produção tão comuns na produção recente da Disney, *Uma Aventura Congelante*, Frozen vale-se da velha fórmula Disney: romantismo, bichinhos fofos, final feliz e agradável. Fora, é claro, a cantoria. ■

com o fato de este ser um musical: a clareza climática, os personagens soltam a voz numa cantoria estilo Broadway. Também há vários Anna antes: as qualidades que a tornam tão cativante — o desejo de explorar o mundo às vezes hostil, a generosidade com que se entrega a pessoas que não merecem confiança — são os mesmos da Rapunzel de *Enrolados*, também da Disney. Elsa foge e Anna tenta de reencontrá-la no alto de uma montanha nevada. Como guia da inesperante princesa, aparece Kristoff, plebeu rústico cujo único companheiro é uma esprexosa urso. *Olaf*, o boneco de neve que não sabe que pode derreter — e cuja voz, em português, é do humorista Fábio Porchat —, faz um bom equilíbrio óptico. Sem aqueles excessos de produção tão comuns na produção recente da Disney, *Uma Aventura Congelante*, Frozen vale-se da velha fórmula Disney: romantismo, bichinhos fofos, final feliz e agradável. Fora, é claro, a cantoria. ■

Pré-história da adolescência

Em *Os Croods*, são os jovens que impulsionam a civilização

Os Croods são sobreviventes. Todos os eles da vizinhança foram devorados por animais selvagens — monstros gigantesco: estamos na pré-história — ou dizimados por doenças fatais, mas os Croods persistem, cacando durante o dia e buscando refúgio na sua caverna à noite. A fórmula para a sobrevivência é resumida pelo patriarca Grug em uma palavra: medo. Tudo o que está do lado de fora da caverna deve ser temido. A mulher diligente, a sogra ancia, o menino preta e aie e a bebê precocemente feroz seguem, obedientes, a cartilha paterna. Grug só tem problemas com Eep, sua filha adolescente, cujo temperamento inquieto escapa de vez do controle paterno quando a jovem faz amizade (ou algo mais) com Guy, criativo inventor de gadgets primitivos — entre eles, claro, o fogo. *Os Croods* — *Uma Aventura das Cavernas* (*The Croods*: Estados Unidos, 2013), nova animação dos estúdios DreamWorks, é um elogio desme-

surado à força vital da adolescência: caberá ao casal de genitores impulsionar a humanidade a novos patamares culturais e tecnológicos.

A tensão entre um jovem inovador e os sábios aterrorizados à beira-mora da tradição já apareceu com outro cenário — uma aldeia viking — em um filme anterior do mesmo estúdio, *Como Treinar o Seu Dragão*. O tema já estava desenvolvido de forma mais eficiente, e com personagens mais cativantes. Projeto que andava quieto para lá e para cá na DreamWorks desde 2005, *Os Croods* não chega a justificar tanto tempo de elaboração. Tem, é verdade, sequências de ação velozes e divertidas, que vêm sendo comparadas aos ensandecidos jogos de presépio e prebêndio do Coite e do Papa-Léguas. Só que os personagens clássicos da Warner eram figuras desprovidas de psicologia. *Os Croods*, ao contrário, pretende envolver o público com um drama familiar — que, por mais que se force a nota emocional repetidas vezes no final do filme, nunca se desenvolve a contento no meio de tanta agitação. O aspecto mais criativo do filme está na fauna ancestral, em todo diferente de *A Era do Gelo*, com seus verossímiles minúsculos e ágeis dentes-de-sabre. Esta é uma pré-história exuberante e fantástica, povoada de animais imprevistos como cachorros com rabo de lagarto e até uma beicela terrestre. ■

surado à força vital da adolescência: caberá ao casal de genitores impulsionar a humanidade a novos patamares culturais e tecnológicos.

A tensão entre um jovem inovador e os sábios aterrorizados à beira-mora da tradição já apareceu com outro cenário — uma aldeia viking — em um filme anterior do mesmo estúdio, *Como Treinar o Seu Dragão*. O tema já estava desenvolvido de forma mais eficiente, e com personagens mais cativantes. Projeto que andava quieto para lá e para cá na DreamWorks desde 2005, *Os Croods* não chega a justificar tanto tempo de elaboração. Tem, é verdade, sequências de ação velozes e divertidas, que vêm sendo comparadas aos ensandecidos jogos de presépio e prebêndio do Coite e do Papa-Léguas. Só que os personagens clássicos da Warner eram figuras desprovidas de psicologia. *Os Croods*, ao contrário, pretende envolver o público com um drama familiar — que, por mais que se force a nota emocional repetidas vezes no final do filme, nunca se desenvolve a contento no meio de tanta agitação. O aspecto mais criativo do filme está na fauna ancestral, em todo diferente de *A Era do Gelo*, com seus verossímiles minúsculos e ágeis dentes-de-sabre. Esta é uma pré-história exuberante e fantástica, povoada de animais imprevistos como cachorros com rabo de lagarto e até uma beicela terrestre. ■



CRÍTICA DE CINEMA

Printe de cores diferentes as partes do texto que abordam:

- O enredo do filme
- Alguns dados técnicos do filme
- Comparação com outros filmes
- Comentários do autor da crítica favoráveis ao filme
- Comentários do autor da crítica desfavoráveis ao filme

Printe o círculo que aparece antes de cada item da cor utilizada para identificar a parte no texto.

PROJETO OBSERVATÓRIO/UNITAU

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

GÊNERO DISCURSIVO: CRÍTICA DE CINEMA (DE FILME)



PROCURANDO NEMO 3D

O peixe-palaco Nemo é um sobrevivente: de 400 ovas, só aquela que lhe daria origem sobreviveu ao ataque de uma barracuda – que também matou sua mãe. Compreende-se, portanto, que seu pai, Marlin, seja tão superprotetor. Com uma deficiência numa das nadadeiras, Nemo acaba capturado por um mergulhador e vai parar no aquário de um dentista em Sydney, na Austrália. Marlin terá de atravessar mares ameaçadores para, na companhia da desmiolada peixe Dory, reencontrar seu único filho. Lançado em 2003 pelo estúdio Pixar, *Procurando Nemo* faturou 867 milhões de dólares na bilheteria mundial e abocanhou o Oscar de melhor animação. E ganha agora sua versão em 3D, oportunamente estreando no Brasil no Dia das Crianças. A Pixar limitou-se a converter o filme para o novo formato. Não há cenas extras – felizmente: *Procurando Nemo* é uma fábula irretocável. Seus cenários matinhos, agora com nova profundidade, são deslumbrantes, e há diálogos cômicos impagáveis (em especial, Dory tentando se comunicar na língua das baleias). Crianças e adultos comovem-se com o esforço de Marlin para realizar o impossível – e também com a determinação de Nemo para, mais uma vez, sobreviver.

Veja 10 DE OUTUBRO, 2012



Mas de novo!

Com O Último Mestre do Ar: o diretor Shyamalan estoura a quota permitida de fiascos

É raro um cineasta que começa muito bem terminar muito mal – e inéfito que um declínio se mostre tão acentuado quanto o de M. Night Shyamalan, o diretor que se lançou com o fenômeno pop *O Sexto Sentido*, decepcionou um tantinho com *Corpo Fechado* e *Sinai* e, desde então, em vez de se recuperar, piora de filme para filme – de *A Vila para A Dama na Água* e *Fim dos Tempos*. Trata-se de uma involução sistemática. E que, com *O Último Mestre do Ar* (*The Last Airbender*, Estados Unidos, 2010), que estreia no país nesta sexta-feira, passa da taxa aritmética para a progressão geométrica. É desagradável ter de dizer, de um filme, que nele não há nada o que se salve. Mas é só o que se pode dizer deste desastre.

Adaptada de um desenho do canal Nickelodeon, esta fantasia trata de um menino, Aang (Noah Ringer), que é capaz de dominar o ar, sua especialidade, mas também a água, a terra e o fogo. Seu destino, assim, é manter o equilíbrio – de, sei lá, alguma coisa. Por causa de seus poderes, Aang é perseguido pela imperialista Nação do Fogo. Mas, com a ajuda de um punhado de heróis da resistência e algumas coreografias não muito bem ensaiadas, com as quais doma os elementos, Aang enfrentará os vilões. As atuações são péssimas, os cenários parecem decoração de carro alegórico, dos diálogos são atozes e a direção nem merece esse nome. É difícil acreditar que Shyamalan pense poder atrair, com isto aqui, um público infantil tão bem servido de produções inteligentes e bem-feitas. Mais espantoso, porém, é que ainda haja estúdios dispostos a financiar um cineasta que se encastela, não ouve ninguém e falha repetidamente. Tendo já passado por quase todos eles, entretanto, Shyamalan começa a ficar sem portas nas quais bater. Ou toma jeito, ou se recolhe. Ambas as alternativas são confortadoras.

Veja 18 DE AGOSTO, 2010 ISABELLA BOSCOV

PROJETO OBSERVATÓRIO/UNITAU

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

GÊNERO DISCURSIVO: CRÍTICA DE CINEMA (DE FILME)



TRAPALHÃO TECNOLÓGICO
Gru e seus minicapangas roubam o raio encolhedor: a relação entre o chefe e os subordinados é meio sádica, meio carinhosa

Uma gracinha de vilão

Você já viu a mesma cena em outros tantos filmes sobre as agruras da paternidade: subjugado por suas responsabilidades profissionais, o pai perde a peça teatral da escola, ou um jogo de futebol — qualquer atividade à qual o filho dá grande importância. Até o fim do filme, o pai culpado fará de tudo para compensar sua tremenda falha. O lugar-comum está lá, inteirinho, na animação em 3D *Meu Malvado Favorito* (*Despicable Me*, Estados Unidos, 2010), que estreia no país nesta sexta-feira. Mas não chega a incomodar, tão absurda é sua roupagem: Gru, o protagonista, é um supervilão empenhado no projeto extravagante de encolher e roubar a Lua. De volta à Terra, ele destrói carros e abre uma vala na rua para pousar seu foguete em frente à escola onde suas três filhas adotivas fazem uma apresentação de balé — mas, claro, chega tarde demais.

INSTRUMENTOS DO MAL

Edith, Margo e Agnes: a fofura à qual até o mais empedernido criminoso é incapaz de resistir

Convencional mas engraçado, *Meu Malvado Favorito* é estrelado por um superbandido que planeja roubar a Lua — mas tem um coração de manteiga

Dirigido por Pierre Coffin e Chris Renaud (que trabalhou na animação de *Era do Gelo 3*), *Meu Malvado Favorito* lembra, de longe, o bem mais criativo *Os Incríveis*, da Pixar: uma mistura paródica de comédia familiar com filme de ação. Gru é um bandido cujos feitos criminosos vêm sendo ofuscados pelas malfetorias de um competidor mais jovem chamado Vector. Gru adota três órfãs — Margo, Edith e Agnes — apenas para utilizá-las em um elaborado plano para roubar o raio encolhedor que lhe permitirá capturar a Lua. Mas, como é de praxe em histórias do gênero, o superficialmente pétreo vilão acaba revelando seu coração de manteiga, caindo de amores pelas filhotas (e é mesmo impossível resistir à fofura de Agnes, a menorzinha). Ao mesmo tempo um expert em tecnologias avançadas e um completo trapalhão, Gru é assessorado em seus esforços cômico-malígnos por uma numerosa trupe de pequenos capangas amarelos que se expressam em um engraçado dialeto semiverbal — e o chefe trata esses estranhos subordinados com um sadismo carinhoso. Eis aí *Meu Malvado Favorito*: um filme muito convencional. Mas uma gracinha. ■

JERÔNIMO TEIXEIRA

Anexo G: Propagandas sociais utilizadas no quinto encontro

Doe um Agasalho



Alguém lá em cima está vendo

Nunca foi tão fácil aquecer o inverno de quem tem frio.
Dia 10 de Junho, das 8h às 17h
o Departamento de Ação Social da Prefeitura de Taubaté e a Sabesp vão coletar, na porta da sua casa, aquele agasalho ou coberta que você doar e entregar nas mãos de quem mais precisa. Se preferir, faça sua doação nas escolas da Rede Municipal de Ensino. Colabore! Assim na Terra como no Céu, todo mundo agradece.

apoio  realização  

CAMPANHA DO AGASALHO 2007



Cante com a gente essa canção.

Uma touquinha aquece pouca gente.
Dois casquinhos aquecem, aquecem um pouco mais.
Duas camisas aquecem pouca gente.
Três cobertores aquecem, aquecem, aquecem, muito mais.
Muitos agasalhos aquecem muita gente, com sua ajuda aquecem, aquecem, aquecem muito mais.



Doe em um dos postos de arrecadação.

Realização:  Apoio:      

DROGAS.
CONSUMIR
É SER
CONSUMIDO

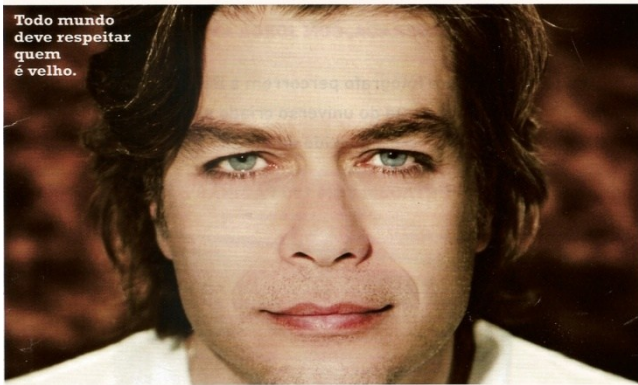
TAUBATÉ CONTRA DENGUE

HOJE É DIA DE COMBATER A DENGUE

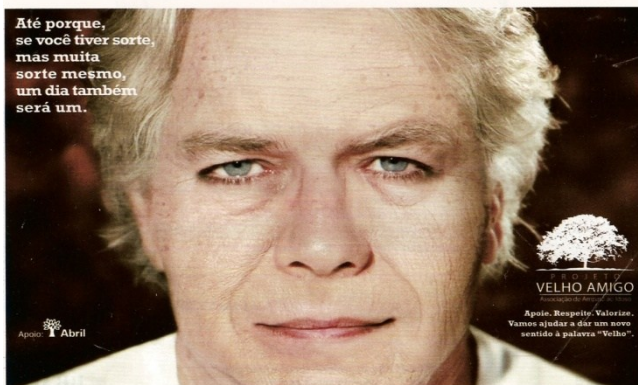
FAÇA SUA PARTE, NÃO DEIXE ÁGUA PARADA.

WWW.TAUBATE.SP.GOV.BR



Todo mundo deve respeitar quem é velho.



Até porque, se você tiver sorte, mas muita sorte mesmo, um dia também será um.



VELHO AMIGO
Associação de Amigos
Apoie, Respeite, Valorize.
Vamos ajudar a dar um novo sentido à palavra "Velho".

Apoio Abril

Saiba mais sobre o projeto e também como ajudar em www.velhoamigo.org.br.



A dengue está mais perto do que você imagina.









QUAL CENA VOCÊ PREFERE VER NESTE VERÃO?

FAÇA SUA PARTE, NÃO DEIXE ÁGUA PARADA.

FAÇA SUA PARTE. A DENGUE SE COMBATE TODOS OS DIAS.

A epidemia da Dengue

O verão de 2010 assustou Taubaté com uma grave e perigosíssima epidemia de Dengue. A epidemia de Dengue do verão de 2010 foi tão grave que até mesmo durante o inverno os casos de Dengue continuaram a ocorrer. E isto, além de não ser comum, também significa um enorme perigo para o próximo verão, pois aguarda-se uma nova epidemia de Dengue. Poderemos ter um maior número de casos de Dengue, Dengue hemorrágica e até mortes. O poder público e o sistema de saúde estão fazendo sua parte. Mas só isso não é suficiente. Precisamos nos preparar e você precisa colaborar. É preciso que você faça sua parte, cuidando de sua própria casa para que, juntos consigamos controlar a próxima epidemia de Dengue em Taubaté.

	Encha de areia até a borda os pratinhos dos vasos de plantas.		Tirar a água parada dos ralos.
	Limpar periodicamente calhas de telhados, marquises, rebaxos de banheiros e cozinhas, não permitindo o acúmulo de água.		Não cultivar plantas aquáticas.
	Jogue no lixo todo objeto que possa acumular água, como embalagens usadas, potes, latas, copos, garrafas vazias.		Coloque lixo em sacos plásticos mantenha a lixeira bem fechada. Não jogue lixo em terrenos baldios.
	Lave semanalmente por dentro, com escova e sabão, os tanques utilizados para armazenar água.		Mantenha totalmente fechados reservatórios provisórios e caixas d'água, tais como tambores e barris.

UM POR TODOS E TODOS CONTRA A DENGUE.

Anexo H: Rótulos utilizadas no sexto encontro



1940



1957

1960

1965



NOVO
OMO
SISTEMA BLEACH

LAVA ROUPAS

OMO
SISTEMA BLEACH

Remove as manchas mais difíceis

Deixa até as roupas brancas impecavelmente limpas!

É só jogar na máquina e pronto!

porque se sujar faz bem

CONCEDE O SEU VOTO POR ENTÃO

ALTERNATIVAS QUE RECONHECEM OMO

BRASSTAMP
ARTEX
CONSUMIDOR
FORTE
SISTEMAS
CONSUMIDOR
SISTEMAS

Anexo I: Reportagem utilizada no sexto encontro

Saúde

ESTÁ NO RÓTULO

A tabela nutricional deve informar a quantidade de gordura trans dos alimentos

Quantidade por porção	%VD*
Valor energético: 209kcal = 1071 kJ	13
Carboidratos: 42 g	11
Proteínas: 2,5 g	3
Gorduras totais: 13 g	24
Gorduras saturadas: 7,4 g	17
Gorduras trans: 2,1 g	4
Fibra alimentar: 4,6 g	2
Sódio: 179 mg	9

*Valores Diários são base em uma dieta de 2000 kcal. Seus valores diários podem ser influenciados por suas necessidades.

[...]
De todos os tipos de gordura, a trans é a mais nociva à saúde. Seu consumo está associado a uma série de doenças, como infarto, derrame e diabetes tipo 2, entre outras.

[...] Segundo a Organização Mundial de Saúde, a ingestão de gorduras trans não deve ultrapassar 1% do total de calorias diárias. Numa dieta de 2.000 calorias, isso equivale a 2,2 gramas de trans por dia. Mas o consumo dela costuma ser muito maior.

Um simples pacote de batata frita de lanchonete contém o triplo do limite diário de trans (veja quadro abaixo). Usada em larga escala na década de 80, a gordura trans foi criada para aumentar o prazo de validade dos alimentos e deixá-los mais crocantes ou cremosos. Nos anos 90, no entanto, descobriu-se que ela aumenta as taxas de colesterol ruim, diminui as do colesterol bom e facilita o depósito de tecido adiposo no abdômen. Recentemente, várias empresas resolveram retirar a

trans de seus produtos. Hoje já é possível encontrar margarinas, sorvetes e até salgadinhos de pacote sem esse veneno. "Mas a ausência de gordura trans não significa necessariamente que o produto seja saudável", diz a nutricionista Ana Maria Lotzberg, de São Paulo. "Esses mesmos alimentos podem conter gordura saturada e calorias em excesso, o que também é péssimo para a saúde."

Paula Neiva

OS VILÕES

O consumo de gordura trans não deve ultrapassar 1% do total de calorias diárias, o que, numa dieta de 2.000 calorias, equivale a 2,2 gramas. A lista mostra alguns dos alimentos mais ricos em trans e quanto uma porção deles representa do consumo diário máximo da gordura

Fonte: Ana Maria Lotzberg, nutricionista, e OAB

86 9 de agosto, 2006 veja

1 pacote grande de batata frita de lanchonete contém o TRÍPLIO do limite diário de trans

1 colher de sopa de margarina em tablete equivale ao CONSUMO MÁXIMO de trans por dia

2 unidades de biscoito de chocolate, ou biscoito de mel, contêm 55% MAIS trans que o limite diário

1 pacote grande de pipoca de microondas contém 60% MAIS trans que o limite diário

1 donut contém o DOBRO de gordura trans permitida por dia



Fonte: Anissa e Ana Maria Lotzberg, nutricionista

[...] = trechos suprimidos da reportagem. Reportagem completa disponível em: www.veja.com.br

A gordura trans é gêise degei, que óleos vegetais são submetidos a um procedimento químico chamado hidrogenação. O resultado é uma gordura mais grossa, que foi batizada com o prefixo "trans" porque, nesse processo, há um movimento bastante radical no interior da estrutura molecular da gordura.

Fonte: VEJA, 23/07/2003.

A gordura saturada é encontrada principalmente em carnes (bovina, suína, ovina, de aves – especialmente na pele), gece leite e seus derivados. Também pode ser encontrada em alguns vegetais, como coco, cacau, palma. É necessária para o organismo, porém se consumida em excesso pode trazer riscos à saúde. Recomenda-se o consumo de 10% do total de calorias diárias. Fonte:

http://www.todabiologia.com/saude/gordura_saturada

