



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
(MESTRADO/DOUTORADO)

ADÉLIA APARECIDA PEREIRA DA SILVA RODRIGUES

**PERGUNTAS DE LEITURA E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS: EXPERIÊNCIA
COM 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

MARINGÁ – PR
2013

ADÉLIA APARECIDA PEREIRA DA SILVA RODRIGUES

**PERGUNTAS DE LEITURA E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS: EXPERIÊNCIA
COM 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Letras, área de concentração: Estudos Linguísticos.

Orientador: Prof. Dr. Renilson José Menegassi

MARINGÁ – PR
2013

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Renilson José Menegassi
Universidade Estadual de Maringá (UEM)
– Presidente (orientador) –

Prof.^a Dr. Edson Carlos Romualdo
Universidade Estadual de Maringá (UEM)
-Titular do PLE-

Prof. Dr.^a Elsa Midori Shimazaki (PPE – UEM)
Universidade Estadual de Maringá
-Titular externo-

Aos meus pais pelo amor incondicional. Ao Paulo e ao Leonardo pelo silêncio.

AGRADECIMENTOS

A Deus por conduzir o meu caminho... sempre...

Aos meus pais, Maria e Francisco, por serem os alicerces preciosos de minha formação pessoal, inspirações para minhas batalhas e conquistas.

Ao meu esposo Paulo por ser um excelente marido, companheiro e amigo.

Ao meu filho Leonardo por ser um presente divino na minha vida.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Letras, por compartilhar seus conhecimentos científicos suas experiências de vida que muito contribuíram com minha formação profissional.

Aos colegas de turma pelo apoio e incentivo quando as inquietações surgiam.

Às amigas Rosilene, Marli e Lourdes pela grande amizade fruto do convívio durante as disciplinas do Mestrado. Companheiras de viagens, risadas, trabalhos, longas discussões teóricas, angústias e descobertas.

Aos membros do Grupo de Pesquisa: “Interação e escrita”, pelas discussões que foram importantíssimas para amadurecer meu olhar para a pesquisa.

À Prof^a Dr^a Elsa Midori Shimazaki e ao Prof^o Dr. Edson Carlos Romualdo, pelo respeito e significativas contribuições por ocasião do Exame de Qualificação, que elevaram consideravelmente a qualidade da pesquisa.

Ao Adelino, Secretário do Curso de Mestrado, pela paciência nos atendimentos e precisão nas informações.

À SEED-Paraná, pelo afastamento do exercício da profissão, que me foi concedida, contribuindo para ampliar minhas horas de dedicação a esta pesquisa.

Aos colegas, amigos e funcionários do Colégio Estadual Sílvia Magalhães Barros, pela amizade, apoio e credibilidade no meu trabalho.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

Ao prof^o Dr. Renilson José Menegassi

Não tenho palavras suficientes para agradecer o imenso privilégio que foi tê-lo como orientador. Um exemplo de profissional comprometido, dedicado e humano. Um ‘exímio leitor-avaliador-corretor deste trabalho’, com suas ponderações criteriosas, orientações seguras e ‘bem humoradas’, que me fizeram amadurecer intelectual e profissionalmente, proporcionando-me incomparável mudança de olhar para a sala de aula. Obrigada pelo incentivo e confiança depositados em mim.

“A vida não é o que a gente viveu, e sim a que a gente recorda, e como recorda para contá-la.” Gabriel García Márquez.

Resumo

Este estudo, vinculado ao Grupo de Pesquisa “Interação e Escrita” (UEM_CNPq – www.escrita.uem.br) e SEED-Paraná, destaca uma prática de avaliação de leitura muito presente nas salas de aula, as perguntas de leitura, que, embora sejam recorrentes em todas as disciplinas, não se efetivam como eficientes no processo de ensino e aprendizagem. O trabalho realizado no 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Maringá, no Noroeste paranaense, objetivou demonstrar como é possível alterar as tradicionais perguntas de leitura, que normalmente figuram no livro didático, construindo questionamentos pertinentes, que levam o aluno a refletir sobre suas construções de sentidos e discutir o assunto do texto de forma autônoma e crítica. No intuito de atingir o objetivo, partiu-se das perspectivas sobre leitura, centradas nos estudos da Linguística Aplicada e da prática escolar de leitura, pressupostos discutidos por Dell’Isola (1996), Solé (1998), Colomer & Camps (2002) e ampliados por Menegassi (1995; 2010; 2011), o qual ressalta a necessidade dessa proposta como parte do processo de desenvolvimento do leitor na escola, para a construção do sentido, fator determinante a qualquer leitura em sala de aula. O trabalho também se pauta sob o respaldo das teorias de Bakhtin (2003) e Bakhtin/Volochinov (2004), que veem a linguagem como um produto sócio-histórico, como lugar de "inter-ação" entre sujeitos sociais, coparticipantes da construção do contexto ideológico no qual convivem. Nesse sentido, as práticas de leitura levadas para a sala, mediadas pelo professor, precisam tornar-se atividades bem planejadas e com objetivos que sejam sustentados por uma teoria que proporcione ao aluno uma verdadeira interação e tomadas de posição diante do texto. Para que isso se efetive, o estudante precisa ser preparado para constituir-se como leitor e escritor autônomo no seu próprio processo de ensino-aprendizagem. Nesse procedimento, as perguntas de leitura precisam construir reflexões eficazes, direcionando o estudante no momento complexo de criação de sentidos, usando as etapas de leitura para atingir os sentidos textuais, a partir de um processo crescente de dificuldades, começando no nível mais elementar, da decodificação, a fim de evoluir para a compreensão, até chegar ao nível mais elaborado, o da interpretação, em que o seu contexto social reflete a leitura. Além disso, na sala de aula, o processo se completa quando, ao produzir um texto-resposta para as perguntas, os alunos atentarem para a construção completa do enunciado, que consiste inicialmente no resgate da temática, completando com a reflexão realizada para responder à indagação que apresenta como resposta. Após esse processo, o aluno certamente passa pela última etapa da leitura, a retenção. Por se tratar de uma pesquisa que coleta dados no contexto natural de ensino, o experimento pode ser definido como pesquisa-ação de cunho qualitativo. Além disso, envolve a descrição de dados alcançados a partir da imersão do pesquisador com o foco pesquisado; enfatizando mais o processo do que o produto. Dessa forma, esse processo permite ao pesquisador se autoavaliar, provocando transformações em sua prática na sala de aula. Os resultados das análises demonstram que a ordenação e sequenciação de perguntas, assim como as ações do professor, na mediação, na maior parte do tempo, contribuem para um desempenho satisfatório do estudante, desenvolvendo-lhe autonomia e criticidade leitora.

Palavras-chave: Leitura. Perguntas. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

Current analysis, linked to the Research Group 'Interaction and Writing' (UEM-CNPq – www.escrita.uem.br and SEED-Paraná, Brazil), highlights a writing evaluation practice present in all classrooms, namely, questions on reading. Although extant in all school subject-matters, they are not efficient in the teaching and learning process. Current experiment was conducted with students of the Sixth Year of Basic Education in a government-run school in Maringá, in the northern region of the state of Paraná, Brazil. It demonstrated how it is possible to change the traditional questions on reading, usually underscored in textbooks, by constructing relevant questioning which make the students reflect on the construction of meaning and discuss the text's theme in an autonomous and critical manner. Analysis was foregrounded on reading perspectives within Applied Linguistics and school reading practice investigated by Dell'Isola (1996), Solé (1998), Colomer & Camps (2002) with further discussions by Menegassi (1995; 2010; 2011). The latter underscores the need of the proposal as part of the development process of the reader in the classroom so that meaning building could be undertaken, actually a determinant factor in any reading in the classroom. Current research is also based on theories by Bakhtin (2003) and Bakhtin/Volochinov (2004) who conceive language as a social and historical product, as an 'inter-action' space between social agents, co-participating in the construction of the ideological context in which they inhabit. Teacher-mediated reading practices in the classroom should be transformed into well-planned activities with aims foregrounded by a theory that provides the students with real interactivities and position-making when dealing with the text. Students should therefore be prepared to be independent readers and writers within their own teaching-learning process. Consequently, questions on reading should build true reflections within the process and lead the students during the highly complex period of meaning building. The latter comprises reading stages to reach textual meanings through a progressive process in difficulties, starting from the most elementary level of de-codification, through comprehension, to the most elaborated level of interpretation in which their social context replicates their reading. Further, in the classroom, the process is complete when the students produce a response-text for the questions and attempt the complete construction of the enunciation. Initially the latter consists of a recovery of the theme but completes itself by reflections to answer the investigation that boils down into a response. After the above process, students will surely experience the last stage in reading, or rather, retention. Current qualitative research-activity collects data within the natural teaching course and involves data description through the researcher's immersion within the researched focus, with more emphasis on the process than on results. In fact, the process is a help in the researchers' self-evaluation and triggers transformations in classroom practices. Results show that the order and sequences of the questions coupled to the mediating teachers' activities contribute towards the satisfactory performance of students through the development of their reading autonomy and critical reading capacity.

Keywords: Reading. Questions. Basic Education.

Sumário

<i>INTRODUÇÃO</i>	12
<i>CAPÍTULO 1 – LINGUAGEM, INTERAÇÃO, LEITURA E ESCRITA</i>	17
1.1 LINGUAGEM E INTERAÇÃO	17
1.2 INTERAÇÃO, LEITURA E ESCRITA	25
1.2.1 Interação e leitura	25
1.2.2 Concepções de leitura	33
1.3 PROCESSO DE LEITURA	40
1.3.1 Etapas do processo de leitura	40
1.3.2 Previsões acerca da leitura	51
1.3.3 Perguntas de leitura	54
<i>CAPÍTULO 2 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS, CONTEXTO DE PRODUÇÃO, SUJEITOS SOCIAIS</i>	65
2.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	65
2.2 CONTEXTO ESCOLAR	68
2.3 OS PARTICIPANTES DO PROCESSO	69
2.4 ATIVIDADE DIAGNÓSTICA	72
2.5 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS PARA COLETA	73
2.5.1 Diário de registro da professora	74
2.5.2 Questionário sócio-cultural-econômico aplicado aos alunos	74
2.6 PRIMEIRAS ABORDAGENS	75
2.7 RESGISTROS UTILIZADOS	76
<i>CAPÍTULO 3 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS</i>	94
3.1 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO DOS ALUNOS	94

3.2 ANÁLISE DIAGNÓSTICA	97
3.3 PANORAMA GERAL	109
3.3.1 Critérios adotados	111
3.4 RESPOSTAS DE LEITURA	112
3.4.1 Respostas de decodificação	115
3.4.2 Respostas de compreensão	132
3.4.3 Respostas de interpretação	150
3.4.4 Resposta-final	165
3.4.5 Texto-resposta	186
3.5 RESULTADOS COMPARATIVOS	198
CONCLUSÃO	212
REFERÊNCIAS	218

INTRODUÇÃO

A formação e o desenvolvimento de bons leitores de textos é, conforme expõem os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), um dos objetivos do professor de Língua Portuguesa, o qual deve atuar de maneira dinâmica, confiante e criativa entre o aluno e o texto, ensinando-lhe que, para ler, devem-se ativar seus conhecimentos armazenados e considerar seu contexto sócio-histórico-cultural. Assim, ao ajudar-lhe nesse processo, o professor age também como mediador entre o texto e o outro, para que o sentido se manifeste de forma não artificial, como normalmente se propõe na escola, em que o professor é o detentor do conhecimento e dos sentidos que o texto possa trazer. Ao agir como mediador, o docente promove o diálogo discursivo proposto por Bakhtin/Volochinov (2004), ou seja, o diálogo entre o “eu” e o “outro”, a partir de um fenômeno social, realizado através da enunciação, constituindo a “realidade fundamental da língua” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p.123). Ação que não é frequentemente observada na escola, acarretando na dificuldade que a grande maioria dos alunos tem para apresentar uma atitude responsiva ativa diante dos textos lidos.

Segundo Silva, no Brasil, “as avaliações educacionais apontam para a precária formação de um público leitor e revelam as imensas dificuldades para o sucesso das ações envolvidas na solução do problema.” (2009, p. 1). Para a pesquisadora, avaliar é um exercício de aprendizagem, e como tal faz parte de um processo ininterrupto de ações elaboradas de acordo com cada público a que se pretende atingir, podendo ser realizado pela elaboração de perguntas, que figura de forma muito usual na escola, mas que geralmente não ajuda na compreensão do texto, apenas direciona o aluno, única e exclusivamente, para exercícios pontuais e de decodificação das ideias. Nesse processo, surge para auxiliar a prática desgastada da escola a avaliação formativa, que consiste em atividades direcionadas e objetivadas, com o propósito de auxiliar o aluno em seu processo educativo, pois “constitui um exercício naturalmente ativador da fluência e da adequação comunicativa que o professor deve estimular e promover” (ANTUNES, 2003, p.162). Diante disso, a preocupação, antes centrada no problema, volta-se para a superação e tomada de consciência sobre seu desempenho, por meio do processo de reflexão que, de acordo com Menegassi (2005), em se tratando de avaliação formativa, possibilita ao estudante observar o resultado de seu próprio desempenho na leitura, analisando inclusive as estratégias empregadas (seleção, antecipação, inferência e

verificação), criando, deste modo, um processo consciente do uso de estratégias durante a leitura. Além de propiciar ao professor o aperfeiçoamento de sua prática, que passa a atender uma postura mais dialógica e mais formativa em relação a seus alunos.

Marcuschi (1996) afirma, ao analisar livros didáticos, que as perguntas propostas no material são de natureza respondíveis sem a leitura do texto, não-respondíveis mesmo lendo o texto; perguntas para as quais qualquer resposta serve ou perguntas que só exigem exercício de caligrafia. Práticas que, se ofertadas como única possibilidade ao aluno, levam ao comodismo e emperram o desenvolvimento leitor do estudante, evidenciando que até mesmo os materiais didáticos, que deveriam ancorar a aprendizagem do estudante, falham em sua concepção mais importante, o ensino de leitura. Antunes (2007), em estudo mais recente, ao analisar exercícios facilmente encontrados em livros didáticos, menciona e destaca a utilidade de atividades como as descritas por Marchusci (1996), as quais, pelo viés da autora, não contemplam o que realmente importa, o sentido textual. Assim, mesmo o texto de Marcuschi tendo mais de uma década e meia de publicação, suas ideias continuam contemporâneas.

Em suas investigações, ao avaliar a qualidade das aulas de leitura em uma cidade paranaense, Ritter (1999), tendo como parâmetro a visão interacionista de linguagem, as teorias da Análise do Discurso de linha francesa e estudos cognitivos da Psicolinguística, revelou também que há o predomínio da aplicação tradicional de linguagem, em que a leitura é estudada como decodificação e o aluno constitui-se como um mero receptor daquilo que o autor “quis dizer”, apresentando-se como ‘fingidor’ do processo de leitura. Isto caracteriza um trabalho pedagógico ‘inconsistente’, que contribui com formação de ‘*não-leitores*’, resultado da ineficácia da mediação. Conclui a estudiosa que isso decorre da frágil concepção teórica do professor avaliado, que acabou por silenciar a si e aos educandos, adotando as concepções tradicionalistas de ensino, que consideram o autor único detentor do sentido textual. Evento que por si só não prepara os jovens para uma leitura cidadã, inclusive na escola (ROJO, 2003).

A partir dessas averiguações, percebemos que a escola é o lugar social de ensino-aprendizagem, mas também de formação social, por isso o papel da escola é preparar o aluno para usar plenamente a palavra, desenvolvendo sua capacidade de criticar, contrariar e replicá-la constantemente, no sentido de Bakhtin (2004).

Na concepção de Menegassi (2010e), o estudo de leitura deveria contemplar todos os pormenores de uma análise de um processo leitor, dando condições ao

estudante de desenvolver seu potencial crítico de maneira autônoma e singular. Nesse sentido, Menegassi e Angelo (2005) apresentam a leitura com quatro focos: 1) Foco no autor; 2) Foco no texto; 3) Foco no leitor; 4) A leitura com foco na interação autor-texto-leitor. Destaca-se essa última como categoria constitutiva do sentido, pois, tanto o autor, o texto quanto o leitor exercem o mesmo papel de constituinte dos significados, pois dialogam para juntos construírem a significação textual, dentro dos limites linguísticos-discursivos dos sentidos possíveis, não permitindo o vale-tudo. Além desse processo de percepção em que as perguntas precisam atender a relação autor-texto-leitor, Menegassi (2010a), à luz dos estudos de Solé (1998), caracteriza e classifica as perguntas em três categorias: a) Perguntas de resposta literal; b) Perguntas para pensar e buscar; c) Perguntas de elaboração pessoal.

A partir desses conceitos, Menegassi (2011) expande os seus estudos, sugerindo que o processo se efetive a partir de um olhar mais atento para a prática desenvolvida pelo professor mediador, mostrando que a leitura perpassa por várias etapas de construção de sentido, a partir de uma sequenciação de perguntas que direcionam o pensamento do leitor: a) pergunta de resposta textual; b) pergunta de resposta inferencial; c) pergunta de resposta interpretativa. Ressalta-se que essa proposta de trabalho deve ser parte do processo de desenvolvimento do leitor na escola, não podendo ser tomada como estratégia permanente de trabalho com o texto.

Essa proposta descrita pelo estudioso pareceu-nos muito desafiadora, por isso, no intuito de contribuir com o desenvolvimento leitor de alunos do 6º ano de uma escola pública estadual, do Noroeste paranaense, escolhidos por serem eles nossos alunos no ano de investigação e estarem chegando da Rede Municipal de Ensino, com histórico de grande dificuldade na habilidade de leitura, propusemo-nos a aplicar a teoria delineada por Menegassi, uma vez que seus estudos ainda não haviam sido testados na sala de aula de Ensino Fundamental II de maneira precisa, como mecanismo habitual do trabalho no dia a dia dos estudantes. Este fato consiste na pesquisa realizada neste trabalho. Portanto, assumimos a possibilidade de verificar, dentro da sala de aula, a reação dos alunos e a nossa diante do processo de leitura, em um ambiente escolar comum, com os mais diversos problemas: sala lotada, turma barulhenta, pouco interesse, alunos com grau de desenvolvimento distintos, alunos de inclusão, só para citar dificuldades habituais a toda sala de aula de escolas públicas brasileiras.

Contudo, embora nosso foco seja discutir as estratégias de leitura usadas durante as aulas, precisamos da materialidade textual para avaliarmos o que o aluno leu, por isso desenvolvemos todo o processo de leitura, que se inicia na escolha do material, preparação das perguntas, pré-leitura, leitura e produção textual, passando pela escrita e reescrita de um gênero específico, a resposta escrita de leitura. Isso foi necessário, por constatarmos, pela nossa prática, que no ambiente escolar não podemos mutilar o processo de ensino e aprendizagem do estudante, ao contrário, devemos garantir-lhe o direito de desenvolver-se plenamente em suas habilidades leitora e escrita, em todos os níveis de ensino. Assim, pela natureza do trabalho, que é de focar apenas um aspecto para fim de pesquisa científica, fomos obrigados a optar por uma vertente, por isso escolhemos a leitura por entendermos que é por esse viés que o aluno adquire sua entrada no texto e tem possibilidades de construir novos sentidos.

Sendo assim, temos como objetivo maior compreender como o trabalho com a ordenação de perguntas de leitura, em situação de sala de aula, possibilita a produção de sentidos nos alunos. E como objetivos específicos: a) verificar em que aspectos a ordenação de perguntas de leitura contribui para o desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos; b) levantar as facilidades e dificuldades dos alunos frente ao trabalho desenvolvido; c) caracterizar a intervenção docente nesse processo.

A partir da observação desses aspectos, este estudo, vinculado ao Grupo de Pesquisa “Interação e Escrita” (UEM/CNPq – www.escrita.uem.br) e à SEED-Paraná, está respaldado nas teorias dialógicas de linguagem de Bakhtin (2003) e Bakhtin/Volochinov (2004), que veem a linguagem como um produto sócio-histórico, lugar de "inter-ação" entre os sujeitos sociais, coparticipantes da construção do contexto ideológico no qual convivem. Bem como nas perspectivas teóricas sobre leitura, centradas nos estudos da Linguística Aplicada e da prática escolar de leitura, pressupostos discutidos por Solé (1998), Dell’Isola (1996), Colomer & Camps (2002) e ampliados por Menegassi (1995; 2010; 2011), o qual ressalta a necessidade da proposta de leitura significativa, entendida aqui como um processo de construção e reconstrução dos sentidos textuais, como parte do processo de desenvolvimento do leitor na escola.

Dessa forma, com a finalidade de cumprir todas as etapas propostas para a pesquisa, dividimos o texto em três capítulos, além da introdução e da conclusão.

No Capítulo 1, **Linguagem, interação e leitura**, apresentamos as bases teóricas do dialogismo bakhtiniano, a partir das leituras das obras de Bakhtin/Volochinov

(2004) e Bakhtin (2003), perspectiva na qual esta dissertação se mantém, juntamente com os estudos sobre leitura.

No Capítulo 2, **Procedimentos metodológicos, contexto de produção, sujeitos sociais**, descrevemos os recursos metodológicos utilizados, os sujeitos da pesquisa e o contexto social, no qual o projeto se desenvolveu para aplicar e coletar os registros.

No Capítulo 3, **Apresentação e análise de dados**, propomo-nos a realizar uma análise dos registros de leitura e dos textos aplicados, no 6º ano do Ensino Fundamental II, demonstrando como o processo, aqui delineado, pode servir como um caminho para o ensino autônomo de leitura nas escolas brasileiras.

CAPÍTULO 1

LINGUAGEM, INTERAÇÃO E LEITURA

1.1 LINGUAGEM E INTERAÇÃO

A linguagem humana é o que nos torna diferentes dos outros seres vivos, pois conseguimos nos comunicar e acumular conhecimentos a partir do que já foi estudado ou do que outros já disseram. Ela se concretiza, portanto, a partir da interação, do produto coletivo dos grupos linguísticos, por isso, está sempre presa a dois pólos, o “eu” (individual) e o “outro” (coletivo/social). Nesse sentido, como não é possível desvincular a linguagem do convívio social, no qual o “eu” pressupõe outra pessoa para com ele interagir, a interação e o convívio com seus pares é que faz o homem se constituir enquanto sujeito.

Kramer (1994) explica que

a linguagem [...] regula a atividade psíquica, constituindo a consciência, porque é expressão de signos que encarnam o sentido como elemento da cultura. Sentido que exprime a experiência vivida nas relações sociais, entendidas estas como espaço de imposições, confrontos, desejos, paixões, retornos, imaginação e construções. (KRAMER, 1994, p. 107).

Sabendo que a linguagem é articulada por interlocutores, é possível assegurar que é o “outro” quem regula a atividade mental do “eu”, pois é pensado nele que se define, se posiciona, constrói e se impõe enquanto ser, por isso mesmo, toda pessoa é uma promessa de produção em constante transformação, pois o próprio processo interlocutivo, na atividade de linguagem, a cada vez a (re)constrói (GERALDI, 1997) e se modifica, pois não é possível separar a comunicação da situação concreta, uma vez que “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p.124). Nessa perspectiva, Zilberman observa que a raça humana levou a linguagem verbal às últimas consequências, conferindo a ela “a função primordial de afirmar a possibilidade de comunicação” (ZILBERMAN, 2001, p.15), propondo que o processo humano da interação é muito sofisticado e depende

entre outras coisas a percepção do locutor sobre a reação (antecipação) que pretende no ouvinte ao participar do jogo interlocutivo.

Nessa abordagem interacionista, subsidiado por Bakhtin (2003), Fiorin (2008) explica que, em seu uso real, a língua possui uma propriedade dialógica, por isso a comunicação se estabelece sempre pelo viés das vozes existentes nos discursos de outrem, disponíveis para uso social. “Essas relações dialógicas não se circunscrevem ao quadro estreito do diálogo face a face” (FIORIN, 2006, p.18), mas em todo o processo comunicacional, por isso, “todo discurso é inevitavelmente ocupado, atravessado, pelo discurso alheio.” (FIORIN, 2008, p.19) pois, a interação necessita da relação recíproca entre o social, o autor, o ouvinte, e o herói (tema), visto que os discursos alheios são repetidos criativamente na construção dos elementos da enunciação, demonstrando a constante presença dos fios dialógicos.

Toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e o ouvinte (...) A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p.113).

Para Bakhtin/Volochinov (2004), o sujeito ao se apoiar na palavra outra, a transforma em nova, o falante, por sua vez, apropria-se de tal forma dessa “nova” palavra que a toma como sua, por isso a ilusão de criar um “novo” discurso, quando na verdade o que acontece é uma nova tomada de consciência do sujeito, diante de uma realidade que se apresenta com roupagem diferente, construída pelas leituras, vivências e reflexões sobre o tema. Isso acontece porque o diálogo entre o “eu” e o “outro” é ininterrupto e permeia a grande rede de interação social em que ambos estão inseridos, ocasionando a constante tomada e retomada de sentidos, que se formam ao longo da cadeia dialógica.

Comunicar é, assim, um processo dialógico, interacional, em que cada enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal, permitindo que todos os envolvidos manifestem-se de maneira ativa, seja ele falante ou ouvinte, visto que ambos participam simultaneamente do processo de interlocução, pertencentes a um território

comum de significação, como coparticipantes da construção do contexto ideológico a que pertencem.

A partir dessas implicações, é possível afirmar que toda ação comunicativa é contextual e envolve sujeitos, tempo e espaço determinados.

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal. (...) Cada pensamento e cada vida se fundem no diálogo inconclusível. (BAKHTIN, 2003, p. 348).

Assim, não há existência se não houver a presença do outro, o homem não se basta a si mesmo, ele está envolvido nesse abraço dialógico que envolve todos os pensamentos, fantasias e desejos humanos. O sujeito precisa do olhar do outro para se ver e se completar, pois não há diálogo sem o outro, “Ser significa conviver” (BAKHTIN, 2003, p.342) e “me” ver no outro, é somente através dos olhos do outro que realmente “me” (re)conheço.

Eu não posso passar sem o outro, não posso me tornar eu mesmo sem o outro; eu devo encontrar a mim mesmo no outro, encontrar o outro em mim (no reflexo recíproco, na percepção recíproca) (...) Do outro eu recebo meu nome, e este existe para os outros. (BAKHTIN, 2003, p.342).

Em Bakhtin (2003), o outro é razão de toda existência dialógica, não podemos ser quem somos se não for a partir dos olhos do outro, por isso, também não há discurso que não passe pelo outro. Assim, como não há uma única palavra, que possamos dizer, sem que tenha primeiro passado pela construção do “outro”, mesmo que seja o “outro” de mim mesmo. Em vista disso, o processo de interação verbal não pode ser construído se a base da enunciação não for o “nós”, que representa o elo ininterrupto na cadeia dialógica, em que os locutores se alternam para que as respostas do diálogo possam da mesma forma se alternarem, surgindo a cada momento novas respostas, ponderações, análises, críticas, tomadas de consciência, julgamentos e reflexões a serem ditas sobre os enunciados construídos e reconstruídos pelos falantes.

Assim, o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p.123)

O ouvinte, quando compreende o significado do discurso, assume uma ativa posição responsiva: “concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo” (BAKHTIN, 2003, p. 271), essa percepção responsiva se constrói “ao longo de todo o processo de audição e compreensão” (BAKHTIN, 2003, p. 271) dos enunciados envolvidos no ato de comunicação. Esse ato de compreender e responder responsivamente aos enunciados manifestados na situação comunicativa é, grosso modo, a confirmação da compreensão estabelecida da situação por parte dos interlocutores, mas, essas atitudes responsivas nem sempre se manifestam no imediato momento da enunciação, elas podem aparecer em momentos distintos de acordo com o que o falante espera do ouvinte, ou com a forma com que o ouvinte se posiciona diante da situação comunicativa. Para Bakhtin (2003), cada uma dessas atitudes responsivas representa o nível de envolvimento dos parceiros na enunciação. Por isso ele estabelece características distintas para cada momento responsivo: 1) compreensão responsiva muda/passiva acontece quando o ouvinte simplesmente compreende (ou não) o enunciado, mas não se manifesta, não há a possibilidade da manutenção do discurso; 2) compreensão responsiva silenciosa se dá quando a resposta só aparece depois de alguma reflexão, ela não é imediata, pode aparecer em outro momento, que não precisa ser o do contexto de enunciação; 3) compreensão responsiva de efeito retardado só aparece em discursos posteriores, depois de algum tempo, não se apresenta de forma instantânea; 4) compreensão responsiva ativa/imediata acontece quando o outro concorda ou discorda do enunciado, imediatamente após a manifestação do locutor, podendo não ser através de um diálogo, mas possibilita a continuidade dele. Nas palavras do autor,

É claro que nem sempre ocorre imediatamente a seguinte resposta em voz alta ao enunciado, logo depois de pronunciado: a compreensão ativamente responsiva pode realizar-se imediatamente após a ação (o cumprimento de uma ordem, por exemplo) podem permanecer de quando em quando como compreensão responsiva silenciosa (gêneros líricos, por exemplo), mas isto é uma compreensão ativamente responsiva de efeito retardado: cedo ou tarde o que foi ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte. (BAKHTIN, 2003, p.273).

Isso acontece porque essas atitudes responsivas estão sempre em processo de construção durante a vida do falante. Visto que não há uma elaboração discursiva pronta, mas “uma multidão de fios ideológicos” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p.41) que se formulam e relacionam-se de forma intrínseca com o momento da produção enunciativa, que, na grande temporalidade do discurso, faz com que o sujeito ressignifique sua palavra, manifestando assim uma contrapalavra. Esta toma forma, permitindo, através da compreensão responsiva, a produção do novo e a ruptura dos sentidos estabilizados na memória, os quais são adotados por Bakhtin/Volochinov como a significação das palavras.

Toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. Não passa de um elo da cadeia dos atos de fala. Toda inscrição prolonga aquelas que a precederam, trava uma polêmica com elas, conta com as reações ativas da compreensão, antecipa-as. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p. 98).

Nessa perspectiva, o falante, ao impor sua contrapalavra, depreende o tema e absorve em si a significação, reunindo as vozes daqueles que a utilizam ou que a utilizaram historicamente (CEREJA, 2005).

A significação não está na palavra nem na alma do falante, assim como também não está na alma do interlocutor. Ela é o efeito da interlocução do locutor e do receptor produzindo através do material de um determinado complexo sonoro. É como uma faísca elétrica que só se produz quando há contato dos dois pólos opostos. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p.132).

Portanto, significar é fator constitutivo da situação enunciativa, já que o tema absorve a significação para garantir a compreensão do ouvinte, para que a comunicação se concretize na interação entre os falantes. Nesse processo, fica marcado que o tema é um elemento que perpassa pela interação e por todas as vozes sociais que constituem a formação de um texto, por isso não pode ser dissociado do significado, pois, não há tema sem sentido, da mesma forma que não há sentido sem “algo” para significar. O tema empregado não se apresenta como novo, porque já foi tratado anteriormente por alguém, mas o estilo de linguagem usado na enunciação, a intenção do locutor e o contexto de produção são temporalmente individuais, únicos e irrepetíveis.

A sociedade em transformação alarga-se para integrar o ser em transformação. Nada pode permanecer estável nesse processo. É por isso que a significação, elemento abstrato igual a si mesmo, é absorvida pelo tema (...) para retornar (...) com uma estabilidade e uma identidade igualmente provisórias. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p.136)

A partir desses apontamentos, fica claro que o caráter interativo da linguagem permeia todo o ato comunicacional e é notório afirmar que a verdadeira substância da língua não são as regras, nem o sistema ilusório de processos linguísticos estruturalmente marcados ou manifestações individuais, como muitos escritores já apregoaram, mas a relação de inter-ação entre os sujeitos falante/ouvinte/leitor/escritor através da enunciação, o evento perfeito da comunicação, que por sua vez só se torna possível pela interação entre os falantes.

Por isso, considerar a natureza social da linguagem é reconhecer, ao mesmo tempo, seu caráter dialógico e interacional. Nesse sentido, é inevitável aceitar que os gêneros discursivos representam a materialização da interação entre os sujeitos, os quais elaboram e estabelecem, pelo viés da língua, formas mais ou menos estáveis de representação desses discursos. Esses discursos, concretizados em textos socialmente construídos, são chamados por Bakhtin (2003) de Gêneros do Discurso, os quais norteiam a comunicação entre as pessoas, pois, não é possível se comunicar sem o uso de algum gênero discursivo. Nas palavras de Bakhtin,

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos - o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional - estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2003, p.261-262).

Para Bakhtin “os gêneros do discurso organizam o nosso discurso quase da mesma forma que o organizam as formas gramaticais sintáticas” (2003, p.283), por isso, o autor insiste que a não existência dos gêneros discursivos, sejam eles orais ou escritos, tornaria a comunicação impossível, visto que não conseguiríamos nos comunicar se cada indivíduo inventasse a todo o momento sua própria maneira de construir seu discurso, diante disso, “dominar bem os gêneros para empregá-los livremente” (BAKHTIN, 2003, p.284) é uma necessidade humana, cada vez mais urgente na sociedade contemporânea.

Assim, podemos assegurar que, ao exteriorizarmos o conteúdo interior, ele “muda de aspecto, pois é obrigado a apropriar-se do material exterior, que dispõe de suas próprias regras, estranhas ao pensamento interior” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p.111). Verifica-se, dessa forma, que a atividade psíquica regula a atividade humana, no caso da escola, as fases da leitura e escrita, fazendo com que o processo de monologização do pensamento (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004) ocorra de maneira gradativa, a fim de permitir que a consciência psíquica possa organizar-se fisiológica e linguisticamente. Nesse sentido, “o discurso verbal é o esqueleto que só toma forma viva no processo da percepção criativa” (VOLOCHINOV/BAKHTIN, 1976, p.12). Diante disso, cabe afirmar que os processos cognitivos mencionados constituem, além das reconstruções internas, próprias do processo de amadurecimento do sujeito, o domínio de gêneros discursivos necessários para sua comunicação no meio social mais imediato. Caso contrário não conseguiria estabelecer comunicação satisfatória com outros sujeitos discursivos.

Nesse contexto, o gênero constitui uma ligação da linguagem com a vida socialmente estabelecida, pois, segundo Bakhtin, “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que se realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua” (2003, p.265). Tais enunciados não podem se manifestar se não for pelo gênero discursivo, o que implica dizer que toda e qualquer manifestação interacional acontece pelo viés do gênero. Dessa feita, não há como conceber a leitura e a escrita em sala de aula se não for através dos gêneros, os quais se manifestam pelos enunciados produzidos no momento da interação. Para Fiorin, “aprender a falar e a escrever é, antes de mais nada, aprender gêneros” (2008, p.69). O autor, assim como Bakhtin (2004), não considera os gêneros como enunciados

estanques dentro de uma língua, mas um elemento vivo que garante o uso da linguagem, seja ela escrita ou falada.

Os gêneros são meios de apreender a realidade. Novos modos de ver e de conceptualizar a realidade implicam o aparecimento de novos gêneros e a alteração dos já existentes. Ao mesmo tempo, novos gêneros ocasionam novas maneiras de ver a realidade (FIORIN, 2008 p.69).

Para Bakhtin (2004), as atividades humanas não são nem “aleatórias nem determinadas” (FIORIN, 2008 p.69), nelas estão presentes tanto as eventuais, fortuitas, ocasionais, quanto as estáveis, imutáveis e constantes. Se por um lado, os gêneros são considerados construções mais ou menos estáveis, com conteúdo temático, construção composicional e estilos determinados e relacionados com cada momento de interlocução, por outro, podem sofrer algumas alterações ao circular dentro de uma dada esfera de atividade social, principalmente ao que tange o estilo, já que

a passagem do estilo de um gênero para outro não só modifica o som do estilo nas condições do gênero que não lhe é próprio como destrói ou renova tal gênero. Desse modo, tanto os estilos individuais quanto os da língua satisfazem aos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 2003, p.268).

Nesse processo flexível, o autor observa que a falta de domínio de um gênero ocorre pela falta de vivências que levem a sua construção, uma vez que os gêneros, enquanto constitutivos de material social vivo, necessitam ganhar sentido dentro das atividades realizadas em certa esfera de comunicação. Assim, eles precisam ser apreendidos pelo falante, o qual é parte determinante da dinâmica heterogênea dos gêneros que permeiam o convívio social, percebendo-o como elementos de natureza flexível, maleável e dinâmica, que precisam ser reconhecidos como objetos linguísticos em constante evolução.

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente neles a nossa individualidade (...) refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso. (BAKHTIN, 2003, p.285).

Os gêneros estão presentes não apenas nas capacidades linguísticas das pessoas, mas em tudo que envolve a capacidade de comunicação humana. Esse objeto real, o homem social (BAKHTIN, 2003, p.319), se estabelece a partir das construções realizadas na interação entre o “eu” e o “outro”, que só acontece devido ao grande evento enunciativo concretizado por meio de gêneros discursivos. O que, segundo Freitas (2006), é o desenvolvimento da capacidade de operar com a linguagem que distancia o homem do Ser natural e o faz evoluir rumo ao Ser social.

Nessa linha de pensamento, quando na escola o estudante não consegue se expressar nitidamente através de um determinado gênero, é notório que não o conhece adequadamente, por isso precisa conhecê-lo, antes de realizá-lo, pois, de acordo com Bakhtin (2004), aprendemos através da comunicação, não de regras gramaticais, por isso, não há melhor forma de se internalizar um gênero se não construí-lo diversas vezes até que o sujeito possa interligar sua vida ao gênero estudado. Embora o filósofo acentue que não premeditamos os gêneros que usamos no cotidiano, na escola isso é extremamente essencial, pois o enfoque que se pretende é o da percepção das características que não foram apreendidas automaticamente.

Sendo assim, é de incontestável importância que, enquanto educadores, entendamos que o processo comunicativo está inserido nas grandes relações interativas produzidas pela linguagem, o qual está fundado nas manifestações de pluralidade dos discursos.

1.2 INTERAÇÃO, LEITURA E ESCRITA

1.2.1 Interação e leitura

A escritora francesa Marguerite Duras (s/d), em uma de suas mais fantásticas reflexões sobre a leitura, disse, certa vez, não ser possível a leitura ao ar livre, pois é impossível ler quando se está iluminado por duas luzes, a luz do dia e a luz do livro. Essas palavras nos remetem a grandeza desse ato comunicacional, a leitura, uma das mais privilegiadas formas de interação do ser humano, mas que não conseguiu, ainda,

romper os muros escolares, constituindo, no entender de Silva, motivo de grande inquietação dentro da escola, “um grande enigma” (2000, p.33). Uma vez que “os exames nacionais de avaliação, a exemplo do SAEB¹, mostram resultados muito desoladores quando avalia a leitura com compreensão” (BORTONI RICARDO, 2012, p.08), aquela que pretende de fato um leitor que apresente características críticas e de autonomia, a leitura, que considera a cultura, a ideologia, requer alguns requisitos imprescindíveis, como consideram muitos dos estudiosos da área (MATÊNCIO, 1994; DELL’ISOLA, 1996; GERALDI, 1997; SOLÉ, 1998; SILVA, 2000; COLOMER & CAMPS, 2002; TRAVAGLIA, 2003; KATO, 2005; SOARES, 2005; ZILBERMAN & SILVA, 2005; KOCH, 2011; KLEIMAN, 2011, entre outros).

De acordo com as pesquisas de Solé (1998), para quem o ato de ler envolve muito mais que conseguir pronunciar adequadamente as palavras contidas no texto

para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, idéias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apóia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências [...]. (SOLÉ, 1998, p.23).

Além disso, o leitor precisa ter condições de discutir, argumentar e defender seu ponto de vista sobre o que foi lido, não apenas reproduzir ou parafrasear o que está no papel. No entender de Dell’Isola,

a leitura acontece ao desencadear-se o processo criativo em que sujeito e linguagem interagem permanentemente, uma vez que o texto nunca está acabado, não é produto, antes, dispositivo de produção. O texto é enunciação projetada pelo autor, continuada *ad infinitum* e perpetuada pelo leitor, um exercendo influência sobre o outro. Na relação entre a página impressa, a imagem acústica ou visual e o sujeito leitor, este dá ao texto um sentido, uma forma, uma dimensão dentro da multiplicidade de possibilidades que a linguagem permite. A leitura produto pessoal, individual, determinada pelas condições sociais, culturais, históricas, afetivas e ideológicas do leitor, portanto, é variável, porque o texto apresenta lacunas que convidam o leitor a preenchê-las. Nesse processo ativo, os espaços textuais serão ocupados pelo eu/sujeito/leitor/ser do mundo a seu modo: ele pode produzir do mesmo texto diferentes leituras, passíveis de variação de

¹ Sistema de Avaliação da Educação Básica – disponível em: <http://provabrazil.inep.gov.br/>

momento para momento, pois a relação leitor/mundo/contexto também é passível de mudanças (as novas experiências pessoais interferem nas impressões que se têm sobre a realidade, sobre o modo de ver, de estar e viver no mundo). (1996, p. 73).

O conceito de leitura proposto por Dell’Isola (1996) sustenta-se na base interacionista-discursiva, pois considera o texto como algo em construção de sentidos. Nessa perspectiva, autor-texto-leitor se influenciam mutuamente, produzindo sentidos em função dos aspectos sociais, culturais, históricos, afetivos e ideológicos, trazidos e preenchidos (as lacunas deixadas pelo autor) pelo leitor durante a leitura, que permite a produção de diferentes sentidos ao texto, pelo mesmo leitor de acordo com as novas experiências, levando à construção de um novo texto.

Essa forma mútua e contínua de participação proporciona, a cada um dos sujeitos, influenciar o outro de maneira a produzirem enunciados novos e individuais. O texto, nessa perspectiva, convoca o leitor a confrontar seu próprio saber, ele “adquire vida” (DELL’ISOLA, 1996, p. 74) e se transforma em personalidade que respira de maneira particular e singular. Essas “estruturas de conhecimento” (DELL’ISOLA, 1996, p. 75) se afrontam, se transformam e reconstróem possibilidades de sentido para o texto. Assim, dão origem a uma nova interpretação que só acontece porque o desencadear criativo, encontra o mundo exterior e o mundo subjetivo do leitor e impõe um sentido original, antes não pensado, até o encontro entre os pólos.

Para Goulemot (1996), isso acontece porque somos leitores incondicionais, participando inteiros “e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o nosso corpo” (BAKHTIN, 2003, p.348), constantemente da leitura, pois, o “nosso corpo lê e não somente pelo viés dos olhos ou do nosso psiquismo, uma vez que há uma invasão do sentido por parte da consciência que provou a doença, a saúde ou a morte” (GOULEMOT, 1996, p.109), transformando-nos e despertando-nos para leituras condicionadas pela nossa própria existência.

Considerando-se a linha de pensamento de Dell’Isola (1996), tais elementos interferem veementemente na visão do leitor diante das palavras, das ações e da forma como compreende e se relaciona com o mundo, definindo efetivamente o que ele infere sobre a temática textual.

Do ponto de vista pedagógico, não se trata de ter no horizonte a leitura do professor ou a leitura historicamente privilegiada como parâmetro de ação; importa, diante de uma leitura do aluno, recuperar sua caminhada interpretativa, ou seja, que pistas do texto o fizeram acionar outros conhecimentos para que ele produzisse o sentido que produziu; é na recuperação desta caminhada que cabe ao professor mostrar que alguns dos mecanismos acionados pelo aluno podem ser irrelevantes para o texto que se lê, e, portanto, sua ‘inadequada leitura’ é consequência deste processo e não porque se coaduna com a leitura desejada pelo professor. (GERALDI, 1997, p. 188-189).

Nesse sentido, Dell’Isola (1996) afiança que, à medida que a leitura é feita, os processos inferenciais, abalizados a partir dos conhecimentos retidos e organizados pela memória, suscitam perspectivas, de acordo com a bagagem pessoal do leitor, neste caso o aluno. A autora confirma que o dinamismo do processo inferencial, dentro da escola, permite ao leitor recriar e preencher “lacunas com o seu próprio ‘eu’, como sujeito psico-histórico-sociocultural, agora enriquecido pelas novas informações depreendidas do texto” (DELL’ISOLA, 1996, p. 74), o que não significa agradar ou apropriar-se dos conhecimentos sugeridos ou pretendidos pelo professor, mas, de arriscar-se a produzir individualmente seu ponto de vista, percebido pelas relações estabelecidas entre o “eu” leitor e o produto de sua leitura.

Nesse percurso, a leitura é vista como um diálogo, em que o aluno adquire um papel ativo diante do texto, se efetiva como co-produtor, pois procura pistas, formula e reformula hipóteses, aceita ou rejeita estratégias, enxerga implícitos, critica e percebe nos textos mecanismos que possibilitam depreender as imagens de sentido e significação processadas pelo texto. Desta feita, torna-se um sujeito ativamente responsável pelo que lê e depreende da leitura, permitindo, através da compreensão responsiva, a produção do novo e a ruptura dos sentidos consolidados na memória (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004).

É justamente esse processo, descrito por Dell’Isola (1996), que parece não acontecer com a maioria das pessoas que se consideram leitoras, elas não conseguem buscar seus conhecimentos adquiridos, não fazem inferências, previsões, comparações ou quaisquer construções que possam preencher os espaços vazios deixados pelo texto, ao contrário calam-se diante do papel por não ter o que dizer, não conseguem ler, a fim de construir seu próprio sentido.

Essa incapacidade gera uma multidão de quase leitores, que são levados a reproduzir o que está preestabelecido socialmente ou tomar o texto como se houvesse apenas uma possibilidade de compreensão ou interpretação. Para esse leitor ingênuo, a leitura é sempre verdade, pois não consegue perceber as inferências culturais e históricas que permeiam o discurso.

Por isso na escola o texto não pode mais ser usado como pretexto, pois promove, “na ausência de informações que orientam uma prática mais eficiente”, um ensino de leitura que “parece ser realizado ao acaso” (SILVA, 2000, p.33), o que provoca uma constante de maus leitores, que a cada ciclo são devolvidos para a sociedade como se nunca tivessem estado nos bancos escolares, contribuindo para a permanência de uma sociedade ingênua e mal alfabetizada.

Da mesma forma, não podemos discordar de Silva (2005), quando insiste que a escola, com seus programas, métodos, estratégias, baixos salários, acaba matando a leitura até nos próprios professores. “Como, então, ensinar leitura através de um professor sem entusiasmo e sem repertório de leitura?” (SILVA, 2005, p.38). Eis o desafio maior da educação contemporânea, devolver à escola o que lhe é de direito.

Enquanto alguns, como Duras (2012), tratam o texto como algo precioso, uma verdadeira obra de arte, a maioria dos nossos alunos e professores mal tomam conhecimento de seus significados, não sabem tratá-lo ou extrair dele sua essência. Na correria para cumprir o programa, os escritos são atropelados por uma avalanche de descuidos e posicionamentos ideológicos que buscam, quase sempre, a quantidade, que leva a evasão (SILVA, 2005), enquanto a qualidade tão esperada acaba sendo material incomum e raro na escola.

Zilberman, ao tratar sobre a importância de livros na escola, pontua que “O avesso do livro é a escola, que sufoca ou suprime a imaginação, instaurando a rotina” (2001, p. 46). A leitura enquanto fruição parece não ter lugar nos bancos escolares, assim como a leitura que desafia, desconfia e se recria a cada olhar, para a autora a leitura, aquela que desafia o aluno a arriscar-se no texto e buscar nas significações o sentido que perpassa pelas leituras, assim como as descobertas, julgamentos, cultura e ideologia do estudante impregnada no texto, não vem acontecendo na escola.

Em sua análise, Ponzio, pautado na teoria bakhtiniana, sugere que os sentidos não podem ser aprisionados, dado o fato de que “a leitura é qualquer coisa que vem ao

teu encontro e te assume, e não algo que eu decido” (2010, p.9), pois ela está repleta do “material privilegiado da comunicação na vida cotidiana” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p.37), a palavra. Mas não a palavra signo, sem sentido, mas a palavra que traz o discurso do outro; impregnada de nuances; carregada de comportamentos; pensamentos; humor; sensações; sentimentos; desejos e imaginação. Assim,

a palavra penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc. As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É portanto claro que a palavra será sempre o *indicador* mais sensível de todas as transformações sociais. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p.41).

Essa matéria, resistente, da qual é construída a vida social (PONZIO, 2010), é assim, capaz de presentificar-se “em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p.38). Isso acontece porque toda a vida do “eu” está imbricada na vida do outro. Não há existência que não seja dialógica, porque precisa sempre de um ser fora de si para existir. Por isso, toda representação da realidade tem no outro o seu ponto de equilíbrio. É ele que regula o olhar que o “eu” atribui ao mundo. Somente “me” vejo completamente a partir do olhar do outro lançado sobre “mim”.

Não se trata do que ocorre dentro mas *na fronteira* entre a minha consciência e a consciência do outro, *no limiar*. Todo o interior não se basta a si mesmo está voltado para fora, dialogando, cada vivência interior está na fronteira, encontra-se com outra, e nesse encontro tenso está toda a sua essência. É o grau supremo de sociabilidade (não externa, não material, não interna). (BAKHTIN, 2003, p. 341).

A questão se torna mais evidente, quando observamos que, em todos os eventos da vida do sujeito, desde o dia em que nasce até sua morte, passam pelo olhar do outro, pois, estamos todos submergidos, nesse cipoal dialógico ininterrupto, múltiplo, construído a partir da formação discursiva na qual somos falados (BAKHTIN, 2003).

Ser significa ser para o outro e, através dele, para si. O homem não tem um território interior soberano, está todo e sempre na fronteira,

olhando para dentro de si ele olha *o outro nos olhos* ou *com os olhos do outro*. (BAKHTIN, 2003, p. 341).

Nesse sentido, Bakhtin reafirma que o homem não pode ser ele mesmo sem o outro, da mesma forma, que encontra o outro em si, pois, todo seu interior está voltado para fora dialogando, na fronteira, com o outro. Esse imbricar de construções múltiplas, permite, nos enxergamos e nos construirmos em parceria com o outro, através da palavra, principalmente a palavra do outro, “*o fenômeno ideológico por excelência*” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p.36). Nesse encontro tenso, em que todas as vozes e todos os discursos se procuram, está toda a sua existência.

A significação, no entanto, se apresenta como instável, reiterável e unívoca, dessa forma, “o tema se incorpora a significação, de modo que o sistema é sempre repetível, mutável, renovável” (CEREJA, 2005, p.202). Como decorrência dessa heterogeneidade de elementos, “participam da construção do tema não apenas elementos estáveis da significação, mas também, os elementos extraverbiais, que integram a situação de produção, de recepção e de circulação” (CEREJA, 2005, p.202). Esses subsídios somados dão origem ao tema, o qual é o “resultado final e global do processo de construção do sentido” (CEREJA, 2005, p.202). Uma vez que organiza, relaciona e interpreta a enunciação.

O tema é um *sistema dinâmico e complexo, que procura adaptar-se adequadamente às condições de um dado momento da evolução*. O tema é uma *reação da consciência em devir ao ser em devir*. A significação é um *aparato técnico para a realização do tema*. Bem entendido, é impossível traçar uma fronteira mecânica absoluta entre a significação e o tema. Não há tema sem significação e vice-versa. [...] o tema deve apoiar-se sobre uma certa estabilidade da significação; caso contrário, ele perderia, em suma, o seu sentido. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p.129).

De forma bastante simplificada, podemos dizer, que tema se define pela maneira de ver e estabelecer os fatos da natureza e das representações ideológicas, a partir de sua profundidade de abordagem e pela avaliação social. Como bem resume Cereja (2005), “a significação está para o signo lingüístico assim como o tema está para o signo ideológico; ou ainda, que a significação está para a língua assim como o tema está para o discurso e para a enunciação” (p. 218). Nesse sentido, o autor explica que

A vontade discursiva do falante se realiza antes de 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 (temáticas), pela situação concreta da comunicação, pela composição pessoal dos seus participantes, etc. (CEREJA, 2003, p. 282).

Podemos sustentar, assim, que o tema constitui-se efetivamente dos elementos estáveis, provisórios que organizarão o enunciado de gêneros discursivos, levando em conta os discursos ideológicos formados, direcionando-se para uma incontestável relação extremamente forte e reflexiva, ligada de forma intrínseca ao interlocutor.

Na escola, esses elementos estáveis e transitórios são importantíssimos, para (re)inventarmos um aluno mais autônomo, responsável pela leitura e principalmente disposto a não receber o texto como se fosse uma “verdade incondicional”, pronta e acabada, na qual não se pode mexer, recriminar ou contestar; apenas aceitar. Ao contrário, é preciso levar os estudantes a alterar sua visão de mundo, sonharem com as “possibilidades de transformar a sociedade e não se conformarem ao já existente” (ZILBERMAN, 2001, p.55). Precisamos nos arriscar a trabalhar exaustivamente dentro da sala de aula. Só assim, os alunos aprenderão que é através de seus olhos de leitor que podem, além de decodificar as letras no papel, desvelar um mundo de possibilidades, geradas pelas expectativas do risco que resolveram correr ao mergulhar no profundo oceano de sentidos possíveis, pois a vida é dialógica (BAKHTIN, 2004). Assim, “a única forma adequada de *expressão verbal* da autêntica vida do homem é o *diálogo inconcluso*” (BAKHTIN, 2004, p. 348), que se renova a cada visita ao texto, a cada leitor, a cada pensamento e experiência vivenciada através da leitura.

Para que isso aconteça, é preciso abrir-lhe este caminho da interação e do diálogo, não é necessário anular o sujeito. Ao contrário, é dando-lhe a passagem no espaço fechado da escola para dizer a sua palavra, o seu mundo, (GERALDI, 2002), trazer as suas experiências e fazer seus julgamentos, que o sujeito se constituirá autor do seu próprio processo de aprendizagem.

1.2.2 Concepções de leitura

A palavra é algo tão importante na vida humana que, ao passar dos anos, ela precisou ganhar o status de escrita (ZILBERMAN, 2001). Essa assertiva, cada vez mais, caracteriza a sociedade contemporânea, na qual nada se faz sem a presença da escrita. Mesmo assim, dominar o ato de escrever não constitui uma realidade para a maioria dos falantes da língua, principalmente porque a escola, que deveria ser o local do saber constituído, raramente aplica concepções de leitura a partir de processos, que buscam envolver o aluno nas atividades enquanto sujeito produtor de sentido.

Embora, muitos estudiosos concordam que o contato com a língua seja constante, o texto se apresenta de forma bastante artificial na escola, o que não permite uma real aproximação entre o indivíduo e o conhecimento. Desse modo, podemos afirmar que a leitura precisa ser pensada como prática social de interlocução concreta, proporcionando construções e trocas de conhecimentos autênticos que auxiliem na constituição da identidade do sujeito, visto que “a função central da linguagem (...) é (...) a *comunicação*” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p.123), a qual precisa ser vista como um legado natural da humanidade, e como tal, necessita constantemente de resignificação.

Para explicitarmos melhor como esse processo de resignificação pode acontecer na escola, faz-se necessário nos debruçarmos sobre as concepções de leitura que trazem diferentes perspectivas, sobre como esse ato comunicacional se processa. Dentro dessa proposta, Menegassi (2010a) nos apresenta algumas representações, centradas em focos distintos: 1) leitura com foco no autor; 2) leitura com foco no texto; 3) leitura com foco no leitor; 4) leitura com foco na interação autor-texto-leitor, todas perspectivas ancoradas em estudos de Solé (1998); Goulemot (1996); Kleiman (1993); Leffa (1996), dentre outros pesquisadores da Linguística Aplicada.

A primeira concepção é a leitura com foco no autor, a qual entende o texto como um produtor de conhecimentos, que traz verdades incontestáveis, cabendo ao leitor, apenas, abstraí-las. Nesse conceito, percebemos que o leitor exerce o papel de mero expectador, não pode participar de forma ativa da leitura, apenas recebê-la como um receptáculo. Para Kleiman (1993), esse modelo de leitura não auxilia, antes, atrapalha o

desenvolvimento do estudante, pois, “a experiência do leitor é indispensável” (KLEIMAN, 1993, p.23) para a construção e o aprimoramento adequados da leitura.

Por sua vez, Menegassi salienta que, nessa concepção de ensino,

o texto é visto como um produto lógico do pensamento, como uma representação mental do autor que vai para o papel, nada mais cabendo ao leitor senão ‘captar’ essa representação mental materializada, justamente com as intenções (psicológicas) do produtor, desta forma, o leitor exerce um papel passivo de apenas ser um ‘receptor’ das informações que o texto apresenta. (MENEGASSI, 2010c, p.168).

A partir dessa conceituação, é possível inferir que os sentidos são aprisionados no texto, cabendo apenas ao autor toda a significação. Elege-se, assim, um leitor passivo (BAKHTIN, 2003), que nada pode realizar diante da construção escrita, apenas captar o que está posto sem modificações (MENEGASSI, 2010c, p.168). Dessa forma, o autor torna-se o foco principal da leitura, restando ao leitor apenas concordar e acreditar no que está escrito.

Para Menegassi (2010c), como o aluno nem sempre tem estratégias adequadas e amadurecidas diante do texto, cria estratégias próprias, típicas da escola para tentar realizar os exercícios propostos: 1) tenta identificar e buscar no texto partes que possivelmente sirvam para a resposta; 2) responde de maneira generalizante e espera o professor apresentar seu ponto de vista, para tomá-lo como única possibilidade verdadeira, apropria-se dele e o apresenta como resposta. No entender do autor, em ambos os casos,

o aluno é impedido de produzir sentidos próprios ao texto, porque a informação que lhe é solidificada, através da concepção de leitura com foco no autor, é a de repetição, reprodução, não sendo permitida a réplica, no sentido bakhtiniano de responsividade ativa (BAKHTIN, 2003), isto é, no sentido de produção de uma leitura própria, em que as idéias e as palavras do leitor possam ser manifestadas através de respostas a perguntas de leitura. (MENEGASSI, 2010c, p. 169).

Essa etapa, portanto, não propicia uma real interação entre os sujeitos da comunicação, constituindo-se um monólogo do autor para o aluno receptor, que aceita incondicionalmente os significados atribuídos sem reflexões ou julgamentos.

A segunda concepção é a de leitura com foco no texto. Aqui o texto é considerado, o que traz todas as informações prontas e acabadas. Portanto, nada pode ser acrescentado a ele, tudo já está dito na materialidade textual e por isso os conhecimentos gravados pelo leitor-aluno não são legitimados, cabendo exclusivamente ao leitor a conceituação da aceção das palavras e composições textuais.

Essa concepção de leitura tem uma perspectiva ideológica definida. Quanto mais o aluno responde perguntas de identificação textual, menos desenvolve a capacidade de produção de sentidos, conseqüentemente, não amadurece posição crítica frente aos textos que circulam em seu grupo social, na sociedade como um todo e na própria escola em que se encontra. Ela é uma concepção necessária à formação do leitor, contudo sua manutenção como estratégia de ensino não permite o desenvolvimento desse leitor. (MENEGASSI, 2010c, p.170).

Esse modelo de construção leitora, classificado por Solé (1998) como construção ascendente garante a manutenção de dependência do aluno, em relação às informações do texto. Assim,

o leitor, perante o texto, processa seus elementos componentes, começando pelas letras, continuando as palavras, frases... em um processo ascendente, seqüencial e hierárquico que leva a compreensão do texto. As propostas de ensino baseadas no mesmo atribuem grande importância às habilidades de decodificação, pois considera que o leitor pode compreender o texto porque pode decodificá-lo totalmente. (SOLÉ, 1998, p.23).

Novamente não há espaço para que o aluno faça uma análise da temática e estabeleça sua opinião perante a leitura. Ele é mais uma vez coagido a aceitar os escritos lidos como uma verdade que não pode controlar. De acordo com a autora, os modelos de ensino baseadas nesta proposta ascendente não se preocupam com as inferências que

por ventura o leitor possa fazer do texto, pois, privilegiam a leitura pontual dos elementos textuais, mesmo que a compreensão geral do texto não seja percebida.

A terceira concepção é a leitura com foco no leitor. Nesta categoria, o leitor é o centro da leitura. É dele que irradia todas as significações do texto, estabelecidas pela retenção das suas informações prévias, não se importando com as pistas linguístico-discursivas deixadas por ele (MENEGASSI, 2010c, p. 173). De acordo com Menegassi, “Por estar centrada no leitor, essa concepção aceita diferentes compreensões de um texto, porque há diferentes leitores, com diferentes conhecimentos prévios” (2010c, p. 173). Esse é o modelo descendente (SOLÉ, 1998, p.23), no qual o leitor emprega suas informações armazenadas e seus recursos cognitivos para constituir previsões sobre a leitura, a fim de verificar se suas inferências foram ou não confirmadas.

O modelo descendente – *top down* – afirma o contrário: o leitor não procede letra por letra, mas usa seu conhecimento prévio e seus recursos cognitivos para estabelecer antecipações sobre o conteúdo do texto, fixando-se neste para verificá-las. Assim quanto mais informações possuir um leitor sobre o texto que vai ler, menos precisará se ‘fixar’ nele para construir uma interpretação. Deste modo, o processo de leitura também é seqüencial e hierárquico, mas, neste caso, descendente: a partir das hipóteses e antecipações prévias, o texto é processado para sua verificação. As propostas de ensino geradas por este modelo enfatizam o reconhecimento global de palavras em detrimento das habilidades de decodificação, que nas concepções mais radicais são consideradas perniciosas para a leitura eficaz. (SOLÉ, 1998, p. 23-24).

Essa concepção propicia ao leitor criar diferentes percepções do texto, entendendo que diferentes leitores trazem para a leitura conhecimentos prévios distintos, sustentando que o significado se constrói a partir das ideias armazenadas do leitor. Contudo, essa concepção ainda apresenta problemas quanto à intenção, pois, rejeita as considerações sociais que o leitor pode trazer para o texto. Conforme Menegassi,

Essa concepção descarta os aspectos sociais em volta do leitor, confiando exageradamente nas ‘adivinhações’ que produz, assim, acaba por considerar qualquer significado apresentado por ele como possível, dando origem a um vale-tudo na leitura, o que pode ser

perigoso, pois, daí, pode-se originar a leitura errada. (MENEGASSI, 2010c, p. 174).

Essa concepção, portanto, deixa o aluno muito à vontade para realizar qualquer inferência e atribuir como verdadeira. Um posicionamento bastante perigoso, uma vez que o estudante pode entender que, para o texto, qualquer sentido vale, estando ele adequado ou não.

Solé (1998) apresenta, também, outro modelo de leitura, o interativo, que não se situa inteiramente no texto nem no leitor, mesmo atribuindo grande importância às inferências realizadas por este, considerando que a forma mais acertada de leitura é um diálogo entre os sujeitos do discurso: autor-texto-leitor. De maneira bastante simplificada, a autora afirma que:

Quando um leitor se situa perante o texto, os elementos que o compõem geram neles expectativas em diferentes níveis (o das letras, das palavras...), de maneira que a informação que se processa em cada um deles funciona como *input* para o nível seguinte; assim, através de um processo ascendente, a informação se propaga para níveis mais elevados. Mas simultaneamente, visto que o texto também gera expectativas em nível semântico, tais expectativas guiam a leitura e buscam sua verificação em indicadores de nível inferior (léxico, sintático, grafo-tônico) através de um processo descendente. Assim, o leitor utiliza simultaneamente seu conhecimento do mundo e seu conhecimento do texto para construir uma interpretação sobre aquele. Do ponto de vista do ensino, as propostas baseadas nesta perspectiva ressaltam a necessidade de que os alunos aprendam a processar o texto e seus diferentes elementos, assim como as estratégias que tornarão possível sua compreensão. (SOLÉ, 1998, p.24).

Dessa forma, o leitor é capaz de usar, ao mesmo tempo, os conhecimentos armazenados ao longo de sua vida e os novos conhecimentos, adquiridos ao longo da leitura do texto. O que o faz estabelecer uma interpretação individual e autônoma do que está lendo, tornando-se um leitor ativo, no sentido bakhtiniano. Um sujeito que responde imediatamente a uma determinada proposição feita pelo interlocutor, que concorda, discorda, refuta, julga e opina de acordo com sua própria ótica sobre a temática textual, impondo-se como participante do processo de construção de sentidos

possíveis à leitura, resultando em um leitor autônomo e responsável pela sua enunciação.

Nessa concepção, o texto é considerado o lugar legítimo da construção dialógica, a interação (MENEGASSI, 2010c; GERALDI, 1997; KOCH 2011; SOLÉ, 1998; COLOMER & CAMPS, 2002). O que nos direciona a notar que a leitura não se concentra no autor, no texto ou no leitor isoladamente, mas enfatiza a inter-ação e a interação entre os sujeitos da leitura professor-texto-leitor, dialogando de forma ininterrupta sobre os sentidos que a leitura pode suscitar.

Nessa etapa, não se discute apenas a leitura de um ou de outro, mas sim os sentidos que ambos produzem juntos sobre o texto, uma vez que a situação comunicativa estabelecida na sala de aula conduz a esse procedimento [...] nessa perspectiva, professor e leitor-aluno dialogam e constroem juntos sentidos para o texto, tendo o texto como o lugar da interação, no qual são constituídos como interlocutores [...] valem os sentidos que são produzidos para o texto, a partir da interação estabelecida pelos participantes da situação comunicativa, da enunciação ali definida. (MENEGASSI, 2010c, p. 176).

Dentro dessa proposta de trabalho, o ato de ler não pode ser visto separadamente, mas uma constituição de vários fatores que contribuem simultaneamente para a construção dos sentidos textuais, pois a compreensão acontece quando consideramos “(a) o papel do leitor, (b) o papel do texto e (c) o processo de interação entre o leitor e o texto” (LEFFA, 1996, p. 17).

Nesse processo, o leitor não se constrói de forma solitária, mas comunga das várias vozes sociais que o compõem (BAKHTIN, 2004). O texto adquire vida, transforma-se em uma entidade individual ao ser compreendido pelo leitor, que estabelece com ele uma relação de interação (DELL’ISOLA, 1996, p.74), interroga, ouve, responde, concorda, discorda, julga (BAKHTIN, 2003, p. 348), considerando os conhecimentos armazenados e os conhecimentos que surgiram no leitor do encontro com o texto. O sujeito dessa concepção participa por inteiro “com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo” (BAKHTIN, 2003, p. 348); cada pensamento ocasionado ao longo de toda sua existência surge para auxiliar nessa grande inferência que promove a leitura centrada na interação.

Envolto nessas ponderações, Menegassi (2010c, p.175) propõe um esquema representativo desse modelo de leitura, no qual a flecha significa o processo de interação.

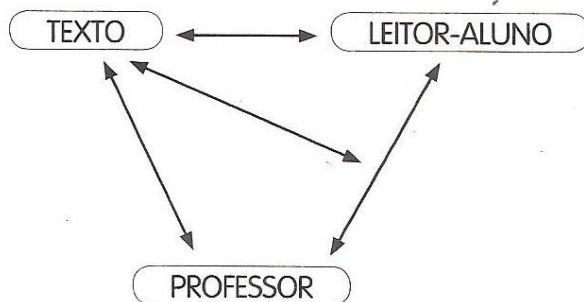


Figura 1: Modelo interacionista de leitura. (MENEGASSI, 2010c, p. 175.)

Nesse esquema, pensado a partir das teorias interacionistas, a leitura é concebida como uma forma de interação entre os autores, no caso da sala de aula, é a constituição do aluno enquanto autor/autônomo, descobrindo e aprendendo a empregar suas próprias palavras, a fim de construir sua real manifestação, a contrapalavra e/ou a réplica (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004). O professor, por sua vez, como par superior, consciente da cadeia dialógica da língua, deve mediar o processo sem ter que impor sua vontade ao estudante, apenas inter-agindo e interagindo com ele para proporcionar-lhe a construção de um novo diálogo, um juízo de valor, uma significação e uma compreensão que se ancora principalmente no contexto (situação imediata) e nos interlocutores: o locutor/texto/ouvinte (professor-texto-aluno), possibilitando, dessa forma, que a palavra do aluno ganhe status de autoria (réplica/contrapalavra), sem a obrigação conteudística estruturalmente marcada.

Para Geraldi (1997), hoje, o professor não pode mais ser o detentor do conhecimento, mas

ser do aluno um interlocutor ou mediador entre o objeto de estudos (no caso, o texto) e a aprendizagem que se vai caracterizando nas atividades de sala de aula. Cada um sendo um *outro*, portanto uma

possível medida, o confronto dos pontos de vista fazem da sala de aula um lugar de produção de sentidos. (GERALDI, 1997, p.112).

O autor confronta essa realidade, pautada na interlocução, reflexão e aprendizado partilhado, com o tradicionalismo que ainda permeia muitas escolas, assegurando que o aluno condicionado desde o início de sua vida escolar, a repetições de ideias alheias, cópias e combinação de palavras vazias, quando sai da escola assume uma nova postura, descarta toda e qualquer bagagem conteudística para sempre (GERALDI, 1997, p.120). Diz isso, para aplaudir a capacidade cerebral humana de descartar o que não tem utilidade. Por isso, afiança que “ensinar a língua é ampliar a experiência do aluno com a nossa” (GERALDI, 1997, p. 121), ensinando que não se pode mergulhar no malfazejo precipício das terminologias gramaticais que pouco contribuem para o desenvolvimento crítico e criativo do estudante.

Diante disso, verifica-se a necessidade de práticas discursivas que operam como instrumento dialógico e permitem a alternância dos sujeitos frente aos textos da sala de aula, isto é, promove a manutenção do diálogo entre os envolvidos no processo de compreensão, pois, a língua, enquanto material vivo, evolui dando origem a atitudes e manifestações responsivas diferentes, que nem sempre acontecem de forma linear, por isso, cabe ao professor considerar o texto como ponto de partida (BAKHTIN, 2003) e de chegada de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua (GERALDI, 1997).

1.3 PROCESSO DE LEITURA

1.3.1 Etapas do processo de leitura

De acordo com o dicionário Aurélio, a palavra processo é um substantivo masculino que significa “1. Ato de proceder, de ir por diante. 2. Sucessão de estados ou de mudanças. 3. Modo por que se realiza ou executa uma coisa; método técnica” (FERREIRA, 2004, p.595). Nessa explicação, é possível verificar que processo pode ser entendido como uma sequência de situações que levam a transformações de uma

dada “coisa”. Coadunando com Ferreira (2004), Silveira Bueno traz como definição do termo o verbete: “s.m. Ato de proceder; surgimento; maneira de operar, resolver ou ensinar; técnica; [...]”. Além disso, apresenta um novo significado para o termo: “os diversos períodos da evolução de um fenômeno” (1996, p. 529). Conferindo uma ideia de período construído paulatinamente, a partir de uma sequência gradativa de um determinado desenvolvimento.

O que nos importa observar é que os dois dicionários consultados nos remetem em maior ou menor grau para uma definição de processo como aquele que propõe uma evolução gradativa, uma mudança efetiva no comportamento de um dado componente estudado, uma “sucessão de estados ou de mudanças” (FERREIRA, 2004); “os diversos períodos da evolução de um fenômeno” (BUENO, 1996, p. 529).

Todas as informações descritas levam impreterivelmente para um estado de transformação. Essa assertiva nos expede para as etapas de leitura que, segundo Menegassi (2010a), se desenvolvem de acordo com processos que não podem ser mensurados separadamente, elas fazem parte de um procedimento gradativo de apropriação dos sentidos possíveis no texto, que propiciam ao aluno reflexão, liberdade e autonomia de pensamento, levando a uma mudança de posicionamento. Em outros, é preciso que o aluno seja ensinado a passar por vários estágios de sucessivas mudanças, para que a evolução leitora se estabeleça.

Nesse sentido, levar o aluno a passar pelas etapas de leitura é, extremamente importante para a pesquisa porque proporcionam, de forma gradativa, a percepção dos estudantes para os textos estudados, uma vez que, ao apropriar-se da construção do processo, o aluno percebe a evolução dos seus próprios conhecimentos e sente-se seguro ao entender que é capaz de produzir suas próprias palavras (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004), sem a necessidade de esperar pela resposta do professor. Assim é preciso iniciá-lo gradativamente na construção de suas respostas, para que, ao sentir-se confortável, não se intimide diante do texto.

Nesse sentido, as perguntas de leitura propostas para o presente trabalho pretendem, orientar o aluno na percepção textual a ser realizada. Por isso, iniciamos com o nível mais elementar da construção leitora, a decodificação, para garantir a percepção das identificações apresentadas na superfície textual.

Quando o aluno passa para a etapa da compreensão, fica mais fácil a verificação dos aspectos que podem ser inferidos, uma vez que o estudante passou pela sondagem inicial de reconhecimento dos elementos subjacentes no texto. Finalmente, ao chegar no nível da interpretação, o aluno tem mais possibilidades de realizar inferências acertadas a partir da leitura e de seus conhecimentos armazenados. Essas ações agrupadas propiciam ao leitor uma garantia maior de sua interpretação frente aos novos conhecimentos trazidos pelo texto, com o parecer dos conhecimentos armazenados na memória.

De acordo com Solé, “o processo de leitura deve garantir que o leitor compreenda os diversos textos que se propõe a ler. É um processo interno, porém deve ser ensinado [...] os alunos têm de assistir a um processo/modelo de leitura, que lhes permita ver as ‘estratégias em ação’ em uma situação significativa e funcional” (SOLE, 1998, p. 116).

Como se infere das informações anteriores, propor um modelo que oriente o aluno em sua leitura é de extrema necessidade, para isso, é imprescindível que o professor faça um planejamento das atividades que são sugeridas, a fim de verificar se elas contribuem de forma gradativa com a aprendizagem dos estudantes. Assim, cumpre destacar que os aspectos arrolados a partir do processo de leitura colaboram incontestavelmente para o amadurecimento leitor dos jovens, demonstrando, em determinados momentos, a necessidade da mediação do professor, já em outros, não (SOLE, 1998, 117), ou, ainda, que em determinados momentos, “em níveis elevados, sua intervenção se limite a acordar os objetivos de leitura com os alunos” (SOLE, 1998, p. 117), criando um vínculo de confiança entre atividade-professor-aluno, extremamente importante para a realização das atividades propostas em sala de aula.

A partir dessas observações, iniciamos com o primeiro aspecto a ser considerado no processo de leitura, a decodificação. Estágio em que o aluno inicia seu reconhecimento dos significados do texto.

A decodificação é a primeira das etapas do processo de leitura. Sem ela, todo o processo fica emperrado e não permite que as demais etapas se concretizem. Nessa etapa, ocorre o reconhecimento do código escrito e sua ligação com o significado pretendido no texto. (MENEGASSI, 2010a, p. 44).

Esse é o momento em que o aluno se depara com os elementos mais simples do texto, “mas não de menor importância” (MENEGASSI, 1995, p. 86). Tais elementos são facilmente reconhecidos na superfície textual, identificados de forma pontual como reconhecimento de palavras, busca pelo autor, título ou expressões desconhecidas. Informações que podem ser captadas visualmente sem ultrapassar um nível muito primário de identificação (MENEGASSI, 1995), uma operação meramente de reconhecimento de signos escritos e transformação em linguagem oral ou em outro sistema de signos (ALLIENDER & CONDEMARIN, 1987), que se faz necessário no processo.

Para que a decodificação seja considerada como uma das etapas do processo de leitura, “deve ser aliada à compreensão, iniciando o processo de apreensão de significados. Decodificação mal feita implica compreensão mal sucedida” (MENEGASSI, 1995, p.87). No entender de Alliender & Condemarin (1987), o processo deve ser entendido como a capacidade de decifrar o código de uma mensagem e apreender seu significado. Dessa forma, o aluno não passa despercebido pela primeira etapa da leitura e constrói uma ponte entre uma etapa e outra do processo.

O segundo fator a ser considerado no processo de leitura é o da compreensão, etapa em que o aluno ainda ancorado no texto verifica as informações que o documento deixa implícito. A compreensão de um texto envolve a capacidade de produzir um resumo, que reflete seu significado global de forma concisa (SOLÉ, 1998). Para Solé (1998), é um processo que pretende garantir ao leitor a compreensão dos mais variados textos que se dispõe a ler, embora seja um processo interno, deve ser ensinado. Corroborando com os estudos da pesquisadora, Menegassi afirma que

Compreender um texto é captar sua temática; é resumi-lo. Para que isso aconteça, o leitor deve conseguir reconhecer as informações e os tópicos principais do texto, assim como, também, dominar as regras sintáticas e semânticas da língua usada. (MENEGASSI, 2010a, p. 45).

A compreensão é assim uma etapa posterior à decodificação, extremamente interligada a ela e que pretende conhecimentos anteriores do leitor. Além disso, na compreensão, podemos pensar em três níveis diferentes para serem analisados: o nível literal, o inferencial e o interpretativo.

O nível literal de compreensão ocorre quando o leitor se detém exclusivamente ao texto, à 'leitura superficial' das idéias ali contidas. Nesse nível, o leitor não faz inferências;

O nível inferencial de compreensão permite que se façam incursões no texto, retirando informações que nem sempre estão em nível superficial. O uso de inferências permite ao leitor uma expansão nos seus esquemas cognitivos, pois ampliará sua capacidade de buscar novas informações a partir do que está implícito. A não realização do ato de inferenciação pode ocasionar compreensão limitada, não possibilitando, muitas vezes, a apreensão dos conteúdos do texto;

O nível interpretativo de compreensão já é mais elevado do que os anteriores, pois o leitor começa a deixar o texto, a expandir sua leitura. Em realidade, esse nível permite que se faça a ligação dos conteúdos que o texto apresenta aos conhecimentos que o leitor possui, dando início à terceira etapa do processo de leitura. (MENEGASSI, 1995, p.87-88).

Cada um desses níveis de compreensão procura verificar como o aluno se comporta diante da leitura realizada ao longo do texto. Dessa forma, indica ao mediador que estratégias podem e devem ser empregadas para que os estudantes se apropriem de maneira mais eficaz da aprendizagem, garantindo ao professor uma boa percepção das necessidades de enfoque a serem abordados na intenção de garantir um melhor desempenho da turma.

Menegassi assegura que “a elaboração dessas novas idéias é o que se denomina de inferência”, proporcionando ao leitor continuar “o trabalho de produção de sentido” (MENEGASSI, 2010b, p.76). Até porque as inferências extratextuais requerem um processamento mais profundo dos conhecimentos prévios, tais ideias nos permitem relacionar acontecimentos distantes, com acontecimentos mais recentes e informações instituídas no momento da leitura.

Envolto nessas ponderações, é notório observar que

as estratégias de leitura com o emprego de inferências de ligação textual e inferências extratextuais necessariamente precisam ser ensinadas e praticadas com os alunos, para o bom desenvolvimento do leitor, durante seu processo de formulação (MENEGASSI, 2010b, p.78).

No entender do autor, é imprescindível, em situações de ensino, induzir o leitor, em fase de “formação, ao desenvolvimento dessas estratégias, como é o caso do aluno de Ensino Fundamental” (MENEGASSI, 2010b, p.83), uma vez que eles precisam ser ensinados a olhar para o texto como material puro de significação. Com isso, “O terceiro nível só ocorra quando as inferências anteriores foram produzidas, assim, o leitor demonstra uma competência leitora que o permite trabalhar com informações de vários níveis” (MENEGASSI, 2010b, pp.82-83).

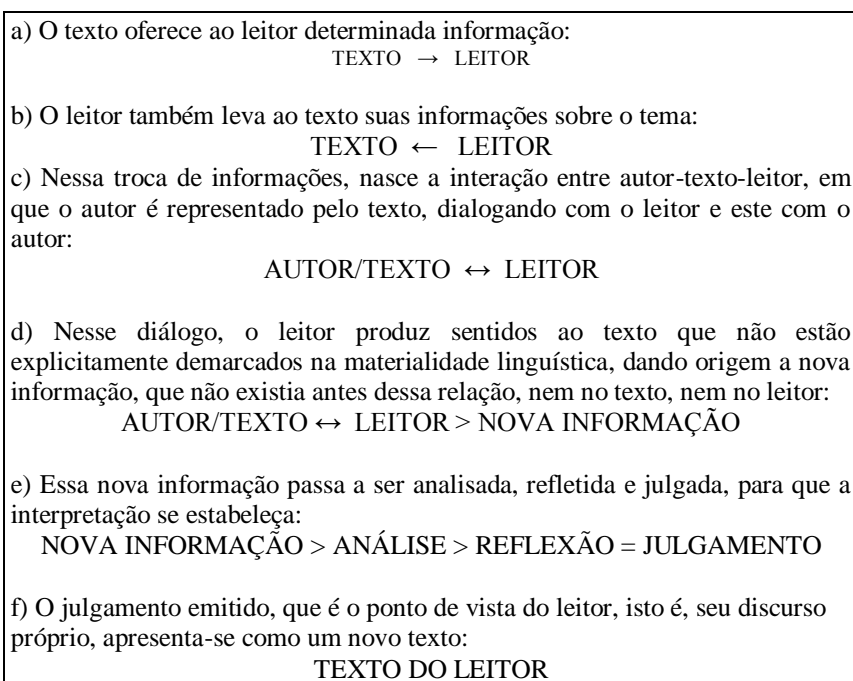
Como se inferem nessas informações, “é possível afirmar que o trabalho com estratégias de leitura, envolvendo o processo de inferências, permite o desenvolvimento de um leitor mais criativo.” (MENEGASSI, 2010b, p.86), capaz de tomadas de posição mais acertadamente e impelem aos leitores uma percepção mais elaborada da realidade que o cerca.

A terceira etapa é a interpretação, momento da utilização da competência crítica do leitor. É a oportunidade de construir e levantar hipóteses, também sobre informações não—explícitas no texto (COLOMER & CAMPS, 2002), contudo, para que a interpretação aconteça é necessário que a compreensão a anteceda. No modelo interativo, essa é a ocasião em que o leitor é considerado como sujeito ativo do processo de construção dos sentidos do texto (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004). É o encontro entre as informações trazidas pelo texto e o conhecimento adquirido do aluno, o conjunto de suas percepções do mundo, julgamentos, cultura, ideologia, e principalmente de suas próprias convicções a respeito da temática textual apresentada pela leitura. Na perspectiva de Menegassi,

A interpretação é a etapa de utilização da capacidade crítica do leitor, o momento em que analisa, reflete e julga as informações que lê. Assim, para que a interpretação ocorra, é necessário que a compreensão a preceda, caso contrário, não há possibilidade de sua manifestação. Dessa forma, o leitor, ao compreender, faz uso de seus conhecimentos anteriores, que se interligam aos conteúdos que o texto apresenta. (...) A diferença na etapa da interpretação é que novos sentidos são produzidos a partir dessa relação, permitindo ao leitor a produção de um novo texto (...). Na produção de interpretações, as inferências são relações extremamente importantes. Elas são as pontes de sentido que o leitor faz entre si e o texto, entre o texto e ele próprio. (MENEGASSI, 2010a, pp. 50-51).

Essa etapa é a mais complexa e a que exige maior comprometimento e atenção do leitor. Ela pretende ativar o conhecimento prévio do aluno, fazendo-o trabalhar com possibilidades e outras leituras, aliando os saberes que possui aos conteúdos proporcionados pelo texto, assim, o leitor “amplia seu cabedal de conhecimentos e de informações, reformulando conceitos e ampliando seus esquemas sobre a temática do texto” (MENEGASSI, 1995, p.88), requisitando a intervenção do leitor nos sentidos estabelecidos no momento da leitura.

Uma forma prática e simples de entender esses estudos sobre o processo de leitura pode ser representada objetivamente no quadro proposto por Menegassi.



(MENEGASSI, 2010a, p. 51)

A leitura, no sentido exposto, pode ser entendida como um processo de interlocução entre leitor/texto/autor. Uma vez que o leitor “não é passivo, mas agente que busca significações” (GERALDI, 2002a, p.107). Assim, pode gerar uma multiplicidade de leituras, resultados dos múltiplos sentidos que se produzem nas diferentes condições de produção de leitura. Segundo Geraldi (2002a), para desvelar

este caminho, não é preciso anular o sujeito, mas abrir-lhe o espaço fechado da escola para que nele possa se manifestar, dizer a sua palavra, o seu mundo.

Através da palavra defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN & VOLOCHINOV, 2004, p. 113).

Nessa perspectiva, Bakhtin/Volochinov (2004) considera que a palavra pode ser vista sob três aspectos: 1) Palavra neutra: que não pertence a ninguém; 2) Palavra do outro: que pertence aos outros e preenche os ecos dos enunciados alheios; 3) Palavra minha: na medida em que uso essa palavra numa determinada situação, com uma intenção discursiva (Impregnada de minha expressividade), ela se torna minha. A escrita, nesse sentido, parte das experiências armazenadas do próprio “eu”, revela-se um lugar de confronto com o texto alheio e a identidade do locutor (GERALDI, 2002).

Salientamos, assim, que a língua não está pronta, ela é dada como um sistema do qual o sujeito se apropria para usá-la segundo suas necessidades, por isso, a cada vez se (re)constrói. Configura-se, portanto, a existência do sujeito social, que depende do outro para significar, da mesma forma, que a linguagem não é o trabalho de um artesão, ela é, antes, o trabalho social e histórico “meu” e dos outros. É para os outros e com os outros que ela se constitui (GERALDI, 2002). Esses princípios buscam respaldo nas palavras de Bakhtin,

Um leitor que não oferece às palavras lidas as suas contrapalavras, recusa a experiência de leitura. É preciso vir carregado de palavras para o diálogo com o texto. E essas palavras que carregamos multiplicam as possibilidades de compreensões do texto (e do mundo) porque são palavras que, sendo nossas, são de outros, e estão dispostas a receber, hospedar e modificar-se face às novas palavras que o texto nos traz. E estas se tornam por sua vez novas contrapalavras, nesse processo contínuo de constituição da singularidade de cada sujeito, pela encarnação da palavra alheia que se torna nossa pelo nosso esquecimento de sua origem. (BAKHTIN, 2003, p.405-406).

Esse conceito bakhtiniano de contrapalavra remete-nos ao lugar de construção das compreensões pelo leitor, que vem carregado de contrapalavras e que, mesmo o autor, enquanto produtor, no seu processo de produção, já dialogava com contrapalavras por ele imaginadas (GERALDI, 2002). “Falar ou escrever é uma “luta” com os recursos lingüísticos porque, vindo carregados de suas memórias, ainda assim se tornam maleáveis na singularidade do evento discursivo” (GERALDI, 2002, p. 4-5). Sendo nossas, não nos são próprias, mas, estão sempre aceitando um acréscimo de sentidos outros, que muitas vezes desestabilizam as efêmeras interpretações que praticamos (GERALDI, 2002), pois a linguagem é um trabalho social. Há um sujeito-aluno em constante construção (GERALDI, 1997).

Assim, é inegável que o discurso não se dá sem marcas de discursos anteriores, mas está carregado das vozes do outro, por isso, as

palavras que carregamos multiplicam as possibilidades de compreensões do texto (e do mundo) porque são palavras que, sendo nossas, são de outros, e estão dispostas a receber, hospedar e modificar-se face às novas palavras que o texto nos traz. E estas se tornam por sua vez novas contrapalavras, nesse processo contínuo de constituição da singularidade de cada sujeito, pela encarnação da palavra alheia que se torna nossa pelo nosso esquecimento de sua origem. (GERALDI, 2002, p.6).

Nesse sentido, as contrapalavras e a compreensão surgem “do encontro entre a palavra e suas contrapalavras” (GERALDI, 2002, p. 5), que só foram produzidas porque houve uma reflexão, uma incorporação e uma nova produção de sentidos a partir do diálogo entre os pólos da interação (BALHTIN/VOLOCHINOV, 2003). Dessa maneira, forma-se a consciência do sujeito discursivo, que em função das interlocuções vai participando de um amplo sistema de referências ao interpretar os recursos expressivos, constrói sua compreensão do mundo. Diante disso,

A consciência não poderia se desenvolver se não dispusesse de um material flexível, veiculável pelo próprio corpo. Esse material é a palavra. Instrumento da consciência, que acompanha toda a criação ideológica e está presente em todos os atos de compreensão e interpretação; A palavra se revela, pois, como o local onde se confrontam valores contraditórios. A palavra constitui o produto da interação do locutor e do ouvinte. (FREITAS, 2006, p.139-140).

Após os muitos usos da palavra, não somente aquelas proferidas antes, alhures, por outros não presentes, as “quais igualmente se dirige a da instituição e a de seus membros representantes” (SCHNEUWLY & DOLZ, 2010, p.121), tem-se a etapa final de leitura, a retenção, construída a partir da palavra alheia e da contrapalavra “minha”. Essa etapa acontece como forma de armazenamento dos conhecimentos estudados, os quais são registrados na memória e usados posteriormente em outras leituras para preencher os implícitos textuais e levar o leitor a refletir sobre o texto, utilizando os conhecimentos gravados em sua memória.

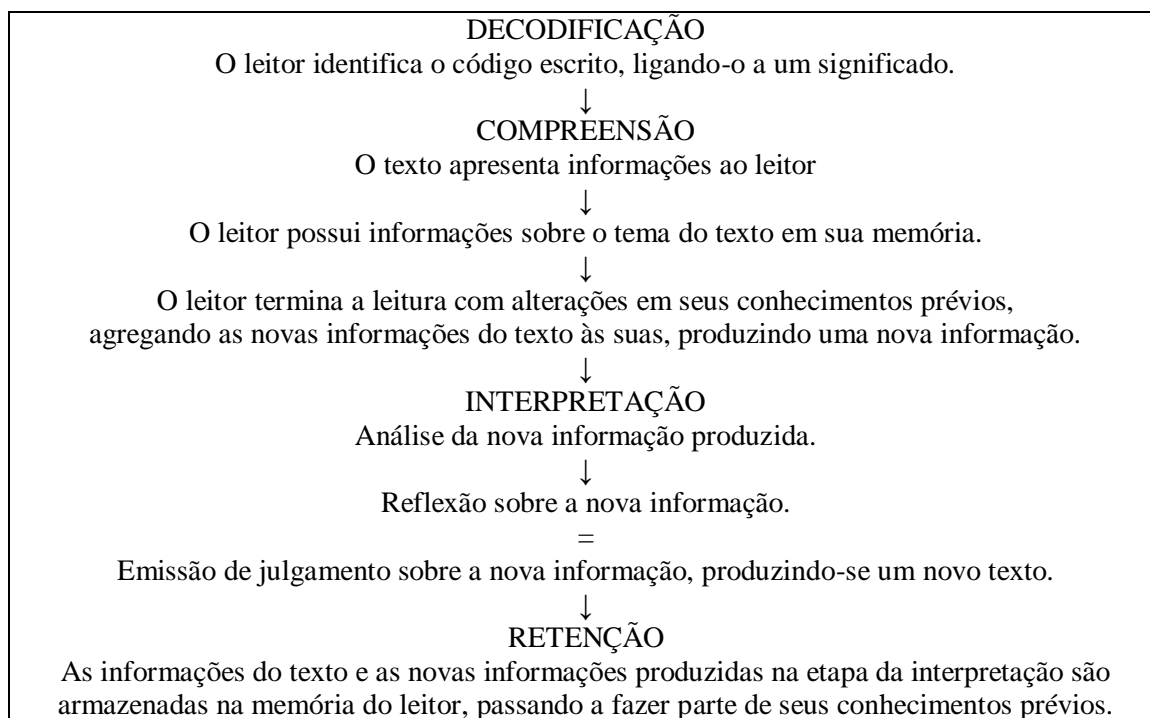
A última etapa do processo de leitura é responsável pelo armazenamento das informações mais importantes na memória do leitor. Para isso ocorrer, a retenção pode se dar em dois níveis. O primeiro é resultado do processamento da compreensão, isto é, o leitor não precisa fazer uso da interpretação. Nele, o leitor armazena na memória a temática e as informações principais do texto lido, sem analisá-las. O segundo nível de retenção (...) advinda da interpretação, é sempre maior do que a da compreensão, uma vez que são alterados os conhecimentos prévios do leitor, (...) com o acréscimo de informações resultadas de um julgamento realizado pelo leitor, sobre o texto lido, o que altera seu ponto de vista sobre o tema e possibilita a construção de um novo texto. (MENEGASSI, 2010a, p. 54).

A retenção é, portanto, a verificação do aprendizado do aluno, o crescimento e o amadurecimento intelectual e cognitivo que muitas vezes não pode ser mensurado pelo professor imediatamente, só é verificado em momentos posteriores, em eventos que precise refletir, opinar ou argumentar sobre a temática estudada, fazendo inferências em outros textos, discursos ou leituras que requerem seu conhecimento adquirido. A retenção, portanto, não pode ser verificada em todos os alunos de forma pontual e ao mesmo tempo. Por isso, aplicar conceitos de leituras que auxiliem na construção do pensamento e traçar objetivos concretos para realização da atividade, são obrigações do professor, para garantir melhores condições de aprendizagem aos alunos.

Solé (2003, p. 40) verifica que, ao se construir etapas dirigidas por objetivos claros, o leitor “processa e atribui significados àquilo que está escrito”, comprovando a necessidade de propor reflexões reais aos estudantes, durante as aulas de leitura. Nesse sentido, para que o leitor torne-se eficiente, ele precisa de estratégias que o levem a

supervisionar “de forma constante sua própria compreensão” (COLOMER & CAMPS, 2002, p. 32), assim aprende a ser seletivo, crítico e atento às informações textuais, tornando-se cada vez mais preciso em sua interpretação.

A partir dessas observações, Menegassi, propõe uma representação esquemática das etapas do processo de leitura:



(MENEGASSI, 2010a, p. 55).

Esse resumo das ideias do autor evidencia o que acontece com aluno durante a leitura, quando se trabalha com o processo de construção do pensamento crítico do leitor, explicitando que ler, enquanto desenvolvimento reflexivo, precisa ser ensinado ao aluno, a fim de construir nele um sujeito capaz de refletir, julgar e produzir suas próprias interpretações.

Embora o processo estudado por Solé (1998), Colomer & Camps (2002), Dell’Isola (1996) e Menegassi (1995; 2011; 2010a) nos apresente quatro etapas de leitura bem definidas, a fim de mostrar que o leitor precisa perpassar por vários momentos, em se tratando da sala de sala de aula, principalmente no que concerne às séries iniciais, uma estratégia em especial se faz necessária, a pré-leitura (SOLÉ, 1998)

ou previsão (SMITH, 2003). Essa ação, de acordo com as bases dos estudos sobre leitura centrados em Smith (2003), é uma das etapas mais importantes da leitura na escola.

Em vista disso, construímos uma seção para apresentar tal proposição e participar as contribuições dessa etapa para o ensino de leitura na escola.

1.3.2 Previsões acerca da leitura

De acordo com Solé, “para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, idéias e experiências prévias” (1998, p. 23), envolvendo-nos em um processo de previsão e inferência contínua, apoiada nos dados apresentados pelo texto, além de confiar em nossa bagagem pessoal, e em um “processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências” (SOLÉ,1998, p. 23). Para explicitar o conceito, Smith (2003), no prefácio da 4ª edição de sua obra clássica “Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler”, é enfático, pois

a leitura não pode ser compreendida sem levarem-se em consideração os fatores perceptivos, cognitivos, lingüísticos e sociais, não somente da leitura, mas do pensamento e aprendizado em geral. A leitura desafia uma análise simplista, exatamente como o ensino desta confunde soluções simplistas. A leitura é algo complexo, mas também o são os atos de caminhar, falar e dar um sentido para o mundo em geral – e as crianças são capazes de conseguir realizar tudo isso, desde que as circunstâncias ambientais sejam apropriadas. O que é difícil de ser descrito não é, necessariamente, difícil de aprender. (SMITH, 2003, p. XVI).

Para Solé (1998), o primeiro momento da leitura deve ser a preparação da classe para ativar os conhecimentos trazidos pelos alunos. Eles precisam fazer previsões sobre a temática textual:

é importante explicar-lhes em que se baseia para formulá-las; também seria conveniente que algumas das previsões não se realizassem [...]

Assim, elas perceberiam que o importante não é a exatidão, mas o ajuste e a coerência. (SOLE, 1998, p. 28).

Esse processo dialógico (BAKHTIN, 2003) permite a participação dos alunos, suas previsões e projeções que poderão não culminar com a do professor, mas que também podem ser verdadeiras e se confirmarem ao longo da leitura, isso permite ao estudante apropriar-se do discurso alheio e transformá-lo em seu, quando se deparar com o conteúdo do texto (BAKHTIN, 2003), produzindo contrapalavras.

Smith (2003) garante que uma das capacidades mais poderosas e corriqueiras do cérebro é a utilização do conhecimento prévio, contudo, esse importante motor para o desenvolvimento da leitura na escola parece estar abandonado, principalmente nas aulas de leitura, possivelmente por desconhecimento do importante instrumento que temos como auxiliar, para realizar reflexões prévias sobre o texto a ser lido.

Esta capacidade para prever ou prever é tanto abrangente quanto profunda, uma vez que é a base de nossa compreensão do mundo, incluindo nosso entendimento da linguagem escrita e falada. A leitura depende da previsão. [...] Nossas previsões são imensamente acuradas – e também aquelas das crianças [...] A razão final para a previsão é que, de outro modo, existiriam demasiadas alternativas a partir das quais escolher. O cérebro necessita de tempo para tomar suas decisões sobre o que os olhos estão olhando e o tempo necessário depende do número de alternativas apresentadas. (SMITH, 2003, p.33-34).

De acordo com Solé, cada tipo de leitura requer objetivos distintos. Para ela “os objetivos da leitura determinam a forma em que um leitor se situa frente ela e controla a consecução do seu objetivo, isto é, a compreensão do texto” (SOLE, 1998, p. 92). Além disso, os objetivos dos leitores em relação ao texto também são diversos, pois “haverá tantos objetivos como leitores em diferentes situações e momentos” (SOLE, 1998, p. 92). A autora ainda salienta que muitos são os tipos de leituras que devem ser considerados na situação de ensino. O professor como leitor mais competente é quem determina as possibilidades de usar as estratégias necessárias para cada caso, explica a pesquisadora.

Em consonância com o pensamento de Solé (1998), Bortoni-Ricardo afirma que

A leitura é realizada de acordo com o objetivo que se tem diante de um texto, uma vez que os leitores reagem a um determinado texto de maneiras diversas à medida que buscam utilizar e compreender o que estão lendo (Kirsh, 2004). Por isso, antes da leitura, é importante que o professor determine os objetivos daquela leitura e esclareça para que o texto deverá ser lido. (BORTONI-RICARDO, 2010, p. 56).

Em consonância com esse pensamento, Matêncio (1994) sustenta que a compreensão de um texto relaciona-se intimamente aos objetivos traçados para ele, pois não podemos conceber qualquer escrita sem que antes façamos uma sondagem sobre o saber dos estudantes a respeito da temática (BORTONI-RICARDO, 2010). É preciso traçarmos um planejamento bem delineado, com objetivos claros, que possam ser verificados ao final, para toda e qualquer leitura que se pretende em sala de aula (SILVA, 2000a). “É importante que os leitores saibam o motivo pelo qual eles realizarão a leitura, uma vez que, dependendo do objetivo, as estratégias aplicadas serão diferenciadas” (BORTONI-RICARDO, 2010, p. 56). Isso mantém os leitores seguros e certos das leituras que podem realizar. Tal estratégia permite que os próprios alunos sejam responsáveis pelo desenvolvimento de sua compreensão leitora. Mas, na recuperação do que diz Bortoni-Ricardo (2010), para que esse processo seja positivo é imperativo que o professor assuma o papel de mediador durante a atividade, para que dessa forma todos os sujeitos participem de maneira compartilhada das tarefas de leitura.

Para a estudiosa, além dos objetivos, os conhecimentos prévios precisam ser levados em conta ao se propor a leitura em sala de aula, pois eles “podem determinar o êxito ou o fracasso da leitura. É a partir desses conhecimentos que o aluno terá condições de ampliar seus horizontes” (2010, p. 56), esse estímulo determina aspectos que podem ser ativados quando o aluno reflete sobre a temática textual.

A esse respeito, é possível afirmar que as deduções feitas pelo cérebro antes da leitura são de suma importância, pois antecipam muitas vezes o essencial do texto, permitindo-nos realizar a leitura de maneira “mais precisa e crítica, tornando-a mais eficaz” (SOLÉ, 1998, p.31), possibilitando, inclusive, uma antecipação do que o texto possa vir a trazer como ideia central, a qual pode ou não se confirmar no confronto com o texto. Sintetizando essas ideias, Smith afiança que

A previsão é o núcleo da leitura. Todos os esquemas, *scripts* e cenários que temos em nossas cabeças – nosso conhecimento prévio de lugares e situações, de discurso escrito, gêneros e histórias – possibilitam-nos prever quando lemos, e, assim, compreender, experimentar e desfrutar do que lemos. A previsão traz um significado potencial para os textos, reduz a ambigüidade e elimina, de antemão, alternativas irrelevantes. Assim, somos capazes de gerar uma experiência abrangente das imagens inertes da impressão. (SMITH, 2003, p. 34).

O autor lembra ainda que a previsão não deve ser confundida com adivinhação inconsequente, pois, ela não é uma aposta acidental, um mero acaso, mas uma forma de abrir nossas mentes para o provável, imaginável, aceitável, plausível e perceptível, desconsiderando o improvável (SMITH, 2003).

Diante das evidências da importância da previsão (SMITH, 2003) ou pré-leitura (SOLÉ, 1998) de um texto, optamos por iniciar a maioria dos exercícios aplicados aos alunos, efetuando esse processo de estímulo para a percepção da temática textual, o qual foi realizado de forma oral e coletiva, colhendo aqui e ali informações dos alunos. É certo que nem todas as previsões devem ser aceitas, mas negociadas e direcionadas, a fim de nortear o pensamento dos alunos, deixando, por vezes, como ensina Solé (1998), que algumas não se realizassem para que os estudantes pudessem discutir o porquê de não se cumprirem, garantindo, dessa forma, a construção crítica do pensamento.

Embasados nessas explicações, propusemos aos alunos participantes da pesquisa, assim como sugerem os autores, momentos de reflexões diante dos textos antes das atividades, a fim de realizarem previsões que auxiliassem suas leituras e os despertasse para a temática textual. Isso nos direcionou para os objetivos que traçamos para a leitura, o de conseguir realizar uma leitura global do texto, extraindo dele a temática e realizando inferências sobre o tema lido. O processo que nos permitiu trabalhar com os alunos, buscando essa autotomia e criticidade, é explanado no próximo tópico.

1.3.3 Perguntas de leitura

As perguntas de leitura são atividades muito frequentes na sala de aula. De acordo com Solé, os educadores ocupam dois terços das aulas com perguntas e

explicações, isso significa que “os professores dedicam a maior parte das suas intervenções a formular perguntas aos alunos e estes, logicamente, dedicam-se a respondê-las, ou pelo menos a tentar” (SOLE, 1998, p.110). Entretanto, na maioria das vezes, elas carregam o estereótipo de neutralizar o conhecimento dos alunos, diante do texto, uma vez que não contribuem em nada com a construção do conhecimento crítico dos educandos.

Para a autora, a questão torna-se insistente, porque não basta responder as perguntas, mas é necessário que os sujeitos, professor e alunos, estejam dispostos a “interrogar e se auto-interrogar” (1998, p.110), sobre as perspectivas discutidas em cada texto, reconstruindo perguntas a partir do texto estudado, reflexões consistentes, que culminem em percepções críticas da sociedade.

Quando isso acontece, os estudantes não só utilizam os seus conhecimentos prévios a respeito do tema, “mas também – talvez sem ter essa intenção – conscientizam-se do que sabem e do que não sabem sobre o assunto” (SOLE, 1998, p.110), por isso a intervenção do professor é indispensável, já que tem a função de ajustar a situação e não permitir que as leituras saiam atravessadas, distorcidas ou desarticuladas.

Como se infere das informações anteriores, tais perguntas precisam refletir as hipóteses levantadas do texto, a partir das previsões, formulando perguntas concretas, de acordo com os objetivos gerais traçados para a leitura, para que se contribua de verdade “para melhorar sua compreensão” (SOLE, 1998, p.111). Para Solé, “se o que interessa é uma compreensão global do texto, as perguntas não deveriam se referir a detalhes ou informações precisas, pelo menos em um primeiro momento” (1998, p.111). Depois de conseguir o objetivo inicial, nada impede que o professor trace outros objetivos que façam alusão a detalhes mais precisos do texto.

A autora expõe esse fato para justificar as ocorrências apontadas por inúmeras pesquisas que assinalam sobre, materiais preparados por professores ou manuais didáticos, em que os autores misturam perguntas de aspectos importantes do texto com detalhes pouco necessários, para a compreensão global, sem mesmo observar qualquer progressão realizada ao longo das atividades (SOLE, 1998, p.111).

Para Solé (1998), na preparação das estratégias de leitura, há a necessidade de critérios centrados no ensino da ideia principal e do tema. Para ela, o que determina o

estudo de um ou outro aspecto é o nível de ensino em que se encontra o aluno e os objetivos traçados para a leitura, mas adverte que, nas séries iniciais, o melhor é trabalhar com a temática, tendo em vista que os jovens precisam aprender a compreender o texto, a explorá-lo, a resumi-lo, antes de querer retirar as ideias mais significativas. Nas palavras da autora,

tema indica aquilo do que trata o texto e pode exprimir mediante uma palavra ou um sintagma. Tem-se acesso a ele respondendo à pergunta: De que trata o texto? A *idéia principal*, por outro lado, informa sobre o enunciado (ou enunciados) mais importante que o escritor utiliza para explicar o tema. Pode estar explícita no texto e aparecer em qualquer lugar dele, ou pode estar implícita. Exprime-se mediante uma frase simples ou duas ou mais frases coordenadas e proporciona maior informação – e difere – da que o tema inclui [...] ensinar que o tema é diferente da *idéia principal*; ensinar o que é tema antes de ensinar o que é *idéia principal*; ensinar a identificar o tema em primeiro lugar; ensinar a *idéia principal* e o tema de maneira diferente em narrações e exposições. (SOLÉ, 1998, p.135).

A partir dessas ponderações, Solé (1998) propõe, ainda, que a extração da ideia principal só seja ensinada mais tarde, após a compreensão leitora do estudante quanto à temática, que precisa estar solidificada nas concepções do aluno, para quando se dedicar ao estudo da ideia principal, nos “cursos superiores, quando se aborda sistematicamente o comentário do texto com relação à literatura” (SOLÉ, 1998, p.135), não encontre nenhum problema de base significativa.

Essa explicação da estudiosa deve-se ao fato de observar grandes dificuldades enfrentadas, hoje, na escola, quando concerne à leitura que busca exprimir sentidos do texto. Por isso, na tentativa de amenizar o problema, propõe um percurso gradativo, mas produtivo que propicie ao aluno, além de aprender estratégias, “confiar em si mesmo para utilizá-las, o que permitirá progressivamente seu uso autônomo” (SOLÉ, 1998, 141). Vislumbra, assim, que uma atividade corriqueira, amplamente difundida na sala de aula, torne-se produtora de sentido e possibilite, ao estudante, reflexões, previsões e hipóteses que o levem a compartilhar criticamente, da imensa rede dialógica (BAKHTIN, 2004), que nos permite participar do grande abraço discursivo, ininterrupto e inconclusível, inevitavelmente atravessado pelo discurso alheio (FIORIN, 2008). Esse,

carregado de múltiplos sentidos, do qual “eu”, sujeito, “me” apropriado e construo “minha” contrapalavra (BAKHTIN, 2004; GERALDI, 2002).

Ao ponderarmos sobre essa perspectiva de trabalho dialógica, e na certeza que “os alunos têm de assistir a um processo/modelo de leitura, que lhes permita ver as ‘estratégias em ação’ em uma situação significativa e funcional” (SOLE, 1998, p. 116). Deparamo-nos com a necessidade de construir perguntas de leitura que possam edificar nos alunos uma consciência leitora, mais complexa, a fim de prepará-los para o mundo.

Dentro desse paradigma, que pretende a interação entre autor-texto-leitor, ponto de vista compartilhado por autores como Dell’Isola (1996); Goulemot (1996); Colomer & Camps (2002), dedicaremos-nos mais de perto ao que propõe Menegassi (1995; 2008; 2010, 2011), quando se dedica à construção de perguntas de leitura, que objetivam estimular os alunos a apropriarem-se do modelo interacionista de linguagem, e constituírem-se como sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem de leitura e escrita.

Para que esse processo se estabeleça, Menegassi (1995) centra-se nas bases teóricas da Psicolinguística Aplicada à Leitura, que se compõem basicamente de quatro etapas: decodificação, compreensão, interpretação e retenção, como já vimos na teoria de leitura descrita anteriormente, e também na teoria dialógica do círculo de Bakhtin, que propõe o discurso ininterrupto da comunicação. Dentro dessa premissa, Menegassi analisa que a “compreensão de leitura apresenta três habilidades essenciais do processo: reconhecimento, estruturação e interpretação” (MENEGASSI, 1995, p. 86), mas, situa-se principalmente nas “diferenças básicas entre duas etapas: compreensão e interpretação” (MENEGASSI, 1995, p. 86). Etapas que demonstram as reflexões realizadas em maior ou menor grau pelo leitor. É a partir dessas representações, que o autor procura apresentar como o trabalho com as perguntas de leitura podem ser realizadas de modo a contribuir com a sala de aula.

Nessa abordagem, Menegassi divide as perguntas de leitura, em três categorias: perguntas de resposta textual; perguntas de resposta inferencial e perguntas de resposta interpretativa. Nas suas produções a partir de 2010, o conceito de compreensão inferencial, evoluiu para inferência. Essa mudança, não foi apenas de nomenclatura. O que se observa é que, ao mudar o foco de análise de compreensão para inferência, o pesquisador esmiuçou ainda mais a forma de olhar para as particularidades do texto, o

que contribuiu imensamente com as características atribuídas ao texto, pois, nessa nova perspectiva, há maior viabilidade de se considerar o momento sócio-histórico em que está inserido o leitor.

Diante do exposto, e a partir da evolução nos estudos do autor, trabalharemos com os termos mais recentes e que pretendem desenvolver um olhar mais acurado para a sala de aula. Nesse enfoque, as perguntas de leitura podem ser divididas nas categorias: 1) pergunta de resposta textual; 2) pergunta de resposta inferencial e 3) pergunta de resposta interpretativa.

Menegassi (2008), quando trata da avaliação formativa, que prevê a tríplice relação entre aluno, professor e situação, pautado nos conceitos de Dell’Isola (1996), menciona que as atividades com perguntas são extremamente importantes, pois,

permitem ao professor orientar o aluno durante a leitura, mediando, inclusive, sua formação. Dessa forma, as perguntas de leitura servem também para ensinar o leitor, para orientá-lo na sua aprendizagem, para auxiliá-lo na sua formação e desenvolvimento como leitor. (MENEGASSI, 2008, p.46).

Além disso, o autor afirma, que os

critérios de ordenação e sequenciação de perguntas estão relacionados ao conceito de leitura, permitindo um trabalho de desenvolvimento cognitivo mais eficaz no aluno-leitor, a partir da conscientização do professor sobre as determinações teórico-metodológicas envolvidas nesse processo. (2010c, p. 167).

Demonstrando, assim, que as perguntas de leitura não servem apenas para preencher o tempo do aluno, mas que trazem benefícios cognitivos bastante relevantes para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem dos estudantes, em fase de ampliação dos processos de leitura e escrita no Ensino Fundamental.

Por esse viés, Menegassi (2011) sugere que as primeiras perguntas relacionadas ao texto sejam “perguntas cujas respostas se encontrem literal e diretamente no texto” (MENEGASSI, 2011, p. 27), as quais farão o papel de levar o leitor à decodificação textual, o reconhecimento, o primeiro contato que permite ao aluno iniciar suas reflexões sobre a temática estudada.

não são perguntas de cópia, em que o leitor deve apenas parear as informações do comando com a localização das respostas no texto, em que basta ao leitor copiar um trecho e transferi-lo como sendo a resposta. São perguntas que fazem o leitor buscar as respostas no texto, contudo, elas não trazem cópias de partes do texto, isto é, não trazem em sua construção sintática pistas textuais para o aluno identificar simplesmente no texto o que se está pedindo, como tradicionalmente se faz nas avaliações de leitura. São perguntas que exigem do aluno a compreensão do seu enunciado e um trabalho efetivo de interação com o texto, para que a resposta seja produzida. (MENEGASSI, 2011, p. 27).

Como descreve o pesquisador, as perguntas preparadas nessa etapa do processo, decodificação textual, têm uma característica bastante próxima das perguntas pontuais tradicionalmente trazidas no livro didático. Contudo, diferem-se por não permitir que o aluno simplesmente copie as informações presentes no texto, mas prescinde uma organização frasal completa, quando exige a retomada da pergunta. Esse processo leva o aluno a refletir, mesmo minimamente sobre o que precisa escrever.

Para exemplificar a construção de pergunta textual, propomos o texto *Aviso*, retirado de Menegassi (2010c, pp. 176-177), o qual será também utilizado para exemplificar as demais etapas do processo.

Aviso

Chega uma hora na vida
Em que tudo o que mais quero
É poder ficar sozinho.

Sozinho para pensar.
Sozinho para entender.
Sozinho para sonhar.
Sozinho para tentar
me encontrar ou me perder.

Índia não tem filho no mato?
Elefante não morre sozinho?

Por que será

Que eu não posso
Ficar quieto no meu canto?

Vou pendurar um cartaz
Bem em cima da minha cama:

SILÊNCIO!
JOVEM CRESCENDO!

(TELLES, Carlos Queiros.
Sementes de sol. São Paulo:
Moderna, 1992.)

Pergunta produzida:

Por que o título do poema é aviso?

Nota-se que o enunciado trata de uma pergunta que indaga o porquê do título do poema. Ela vai exigir do aluno que faça uma busca no texto para identificar os elementos que podem ser usados como resposta, contudo, não permite que o aluno encontre a resposta pronta. Essa pergunta “exige do aluno a compreensão do seu enunciado e um trabalho efetivo de interação com o texto, para que a resposta seja produzida” (MENEGASSI, 2010c, p. 180).

Resposta sugerida:

O título do poema é “aviso” porque o personagem avisa, através de um cartaz que pendurará em cima da cama, que deseja ficar sozinho. O aviso que pendurará é “SILÊNCIO JOVEM CRESCENDO!”.

É fato que a resposta pode ser visualizada facilmente no texto. Entretanto, não permite que o aluno faça uma simples cópia do trecho, ele precisa, antes, atentar para a retomada da pergunta, articular a resposta de maneira a torná-la coerente e na sequência apresentar a resposta. Esse jogo de ajustes não permite que o aluno apenas copie pontualmente o que “acha” certo, mas pressiona-o a pensar em como organizar o que pretende escrever como resposta.

O segundo nível de perguntas apresentadas por Menegassi (2011) são as perguntas de resposta inferencial, esse é o momento em que o aluno, a partir das inferências realizadas, durante a leitura, capta a temática textual, inicia a percepção dos sentidos possíveis para o texto a fim de resumi-lo. Para que isso aconteça, o leitor precisa apreender e reconhecer as informações e os tópicos mais importantes do texto, além de “dominar as regras sintáticas e semânticas da língua usada” afirma Menegassi (2010a, p. 45).

Perguntas de resposta inferencial – São perguntas cujas respostas podem ser deduzidas a partir do texto, isto é, elas estão ligadas ao texto, mas exige que o leitor relacione os diversos elementos do texto lido, produzindo algum tipo de inferência. Assim, a resposta não está

no texto; está na relação do texto com as inferências produzidas pelo leitor, que deve construir uma resposta a partir da relação ‘pensar sobre o texto e buscar resposta fora dele’. (MENEGASSI, 2011, p. 28).

Dessa forma, Menegassi (2010c; 2011) propõe que as perguntas precisam trazer uma relação de complexidade maior com o leitor, para não pararmos na primeira etapa do processo, pois, se isso acontecer, os alunos não progredirão e o papel de produtores de sentidos ao texto não pode se estabelecer.

Exemplo de pergunta inferencial:

Quem lerá o cartaz que jovem pendurará?

Resposta sugerida:

Quem lerá o cartaz que o jovem pendurará são as pessoas que entrarem em seu quarto, como: pai, mãe, irmãos, empregada, amigos, etc.

Essa resposta requer que o leitor busque pistas ao longo do texto, permitindo inferir sobre a temática solicitada. Esses indícios deixados no texto pelo autor permitem que o leitor faça inferências textuais que não estão explícitas pela materialidade da narrativa. É possível, a partir do texto e dos implícitos, supor que as pessoas a quem se dirige o cartaz só podem ser as que frequentarem o quarto do jovem. Para chegar a essa conclusão, o aluno deverá abstrair o sentido textual, já que uma parte da resposta está voltada para o texto, produzindo uma inferência para a o acontecimento textual (MENEGASSI, 2010a).

O terceiro nível de perguntas é o da interpretação, momento da utilização da capacidade crítica do leitor, etapa em que ele analisa, reflete e julga as informações presentes no texto (MENEGASSI, 2010a). Essas perguntas devem levar o aluno à reflexão a partir das informações trazidas pela leitura, sua compreensão do mundo deve confrontar o texto e interiorizar a nova leitura que surgirá da interpretação desse confronto. No entender do pesquisador,

São perguntas que tomam o texto como referencial, porém, as respostas não podem ser deduzidas exclusivamente dele, exigindo a intervenção do conhecimento prévio e da opinião do leitor, numa

nítida produção de sentidos a partir dos significados do texto. As perguntas remetem o leitor a elaborar uma resposta pessoal. Contudo, não vale qualquer resposta. A produção de sentidos está necessariamente atrelada às perguntas anteriores – de resposta textual e inferencial, que levam o aluno-leitor a raciocinar sobre o que está lendo a articular o tema do texto à sua vida pessoal. Para isso, suas respostas não estão ligadas ao texto, mas sim, às experiências de sua vida pessoal, criando uma interpretação textual própria, com manifestações idiossincráticas. (MENEGASSI, 2011, p. 29).

Essas respostas não são encontradas no texto, assim, o leitor precisa mobilizar seu universo de conhecimentos e recriar os sentidos sugeridos pelo encontro entre os sujeitos da comunicação e desvendar o tecido textual, preenchendo as lacunas deixadas no diálogo com o autor mediado pelo texto.

Exemplo de pergunta interpretativa:

Quando você quer ficar sozinho?

As perguntas interpretativas “são sempre apresentadas numa ordem final, depois que as demais perguntas levaram o aluno-leitor a trabalhar com o texto” (MENEGASSI, 2011, p. 29), assim, ao chegar a esta resposta, o leitor já está preparado a atribuir sentido ao tema, caso contrário, ele poderá atribuir uma resposta de vale-tudo. “Essa estratégia demonstra como a construção, a ordenação e a sequenciação de perguntas é uma noção essencial à prática de avaliação de leitura” (MENEGASSI, 2011, p. 29).

Resposta sugerida:

Eu quero ficar sozinho quando.../ Eu não faço nada porque não gosto de ficar sozinho.

Essa resposta não pode ser encontrada no texto, ela parte dele, mas encontra o resultado nas experiências pessoais do leitor, que a direcionam a uma interpretação própria, idiossincrática, que busca explicações no seu olhar para o mundo, por isso, não há como mensurar a quantidade de novidades que podem gerar uma resposta interpretativa, dado o fato que todos os sujeitos passam por experiências muito singulares ao longo da vida.

A última etapa desse processo de construção de ordenação de perguntas consiste na união de “todas as informações das respostas em uma só pergunta: Do que trata o texto?” (MENEGASSI, 2011, p. 33), essa produção, em uma só resposta, originará um texto, aqui, chamado de texto-final, que trará a percepção global da leitura estudada, o resumo do tema e o julgamento feito pelo aluno, discutindo a análise individual realizada.

Exemplo de resposta, a partir da pergunta “Do que trata o texto?”. Nela o aluno precisou justaposicionar, ordenadamente as perguntas atribuídas às respostas e construir, a partir daí seu texto.

Resposta sugerida:

1) O título do poema é “aviso” porque o personagem avisa, através de um cartaz que pendurará em cima da cama, que deseja ficar sozinho. O aviso que pendurará é “SILÊNCIO JOVEM CRESCENDO!”. 2) O jovem do poema quer ficar sozinho para pensar, entender, sonhar, tentar se encontrar ou se perder. 3) Ele nem sempre quis ficar sozinho, pois chega uma hora na vida em que tudo o que quer é ficar sozinho. 4) Ao ficar quieto no seu quarto, ele irá pensar, entender, sonhar, tentar se encontrar ou se perder. 5) Quem lerá o cartaz que o jovem pendurará são as pessoas que entrarem em seu quarto, como: pai, mãe, irmãos, empregada, amigos, etc. 6) Eu quero ficar sozinho quando.../ Eu não gosto de ficar sozinho. 7) Quando eu desejo ficar sozinho eu vou para o meu quarto./Eu não faço nada porque não gosto de ficar sozinho.

Para explicitar o conceito, quando se propõe a pergunta “Do que trata o texto?”, pretende-se reconfigurar no aluno a organização do pensamento realizado durante a leitura. Menegassi (2011) sustenta que, ao mesmo tempo em que produz as respostas às perguntas, o leitor também inicia um desenvolvimento mais legítimo e objetivo do texto, contribuindo para uma perspectiva mais crítica da leitura realizada pelo estudante.

Essa atividade permite ao professor orientar o aluno durante a leitura, mediando, inclusive, sua formação. Dessa forma, as perguntas de leitura servem também para ensinar o leitor, para orientá-lo na sua aprendizagem, para auxiliá-lo na sua formação e desenvolvimento como leitor. (MENEGASSI, 2008, p. 46).

Diante do exposto, é relevante observar que o processo contribui não somente para o desenvolvimento da leitura, mas para a formação de todos os sujeitos envolvidos

(professor/aluno) no processo de ensino e da aprendizagem, produzindo um o diálogo ininterrupto (BAKHTIN, 2004) de construção leitora, no caso da escola, o diálogo entre texto-professor-aluno. Esses sujeitos discursivos trazem as vozes, as inferências e principalmente as ações exteriores: conhecimento de mundo; momento de produção, finalidade etc, que influenciam o interior do aluno e do professor e o transforma pelo ato interacional, através da palavra (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2003).

Subsidiado por essa teoria, Menegassi (1995; 2001; 2010; 2011) efetivou suas contribuições para os estudos da leitura e da escrita no Brasil. Contudo, seus estudos ainda não foram testados na sala de aula como mecanismos comuns do dia a dia dos estudantes. Diante disso, tomamos este fato para consistir a originalidade proposta para este trabalho de pesquisa. Portanto, assumimos o direito de verificar essa proposta de trabalho dentro da sala de aula, como atividade habitual e corriqueira, assim como a nossa reação e a dos alunos diante do processo de leitura, no cotidiano escolar.

Sendo assim, há de se considerar que esse é o objetivo maior desta pesquisa que, também, busca compreender de que maneira a construção ordenada e sequenciada de perguntas de leitura pode contribuir com a autonomia na leitura de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, ao longo de um ano de trabalho.

Diante dos comentários arrolados sobre o estudo realizado, é pertinente alertar que o processo de leitura não deve ser tomado como permanente ou estático na sala de aula, mas por um curto espaço de tempo, visto que sua maior contribuição é a de desenvolver um aluno leitor e produtor de textos, portanto, um trabalho prolongado com esse processo produz um estruturalismo desnecessário, que não atende às propostas criativas que precisam ser realizadas diariamente na sala de aula. Por isso, reafirmamos que o trabalho com processo de leitura descrito deve manter-se o tempo suficiente para desenvolver, no educando, uma percepção mais crítica da leitura propiciados pela escola, como uma base formadora inicial, que permite desenvolvimentos maiores.

No próximo capítulo, descreveremos como as atividades, atendendo ao processo de leitura exposto, foram preparadas e aplicadas, na turma pesquisada.

CAPÍTULO 2

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS, CONTEXTO DE PRODUÇÃO, SUJEITOS SOCIAIS

Esta seção tem o intuito, primeiro, de apresentar a metodologia de geração e coleta de dados, utilizada na pesquisa, e, posteriormente, descrever os cenários e os sujeitos envolvidos na análise, apresentando o perfil dos sujeitos-alunos e nosso, durante investigação. Para finalizar são descritos os instrumentos e as formas de registros empregados no processo de leitura.

2.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia de pesquisa utilizada neste trabalho parte do modelo interacionista, pois busca, por meio das ações praticadas na sala de aula, oferecer ao aluno condições de aperfeiçoar seus conhecimentos de leitura a partir das transformações ocorridas no processo de ensino em sala de aula.

Por se tratar de uma pesquisa que coleta dados no contexto comum de ensino e “requer instrumentos que capturem o ponto de vista dos atores sociais: entrevistas, observações, notas de campo, documentos produzidos pelos participantes da pesquisa” (REIS, 2006, p.104), pode ser definido como pesquisa-ação de cunho qualitativo, o que significa afirmar que seus resultados surgem da exploração de situações “idiossincráticas, únicas, situações que não são passíveis de reprodução” (REIS, 2006, p.106).

Além disso, de acordo com Alves (1991), envolve a descrição de dados alcançados a partir da imersão do pesquisador com o foco pesquisado; enfatizando mais o processo do que o produto. Incorpora, também, o pensamento do professor a respeito de sua prática, contribuindo para o fortalecimento e o desenvolvimento profissional do educador (MOITA-LOPES, 1996). Dessa forma, esse processo permite ao pesquisador se autoavaliar, provocando transformações em sua prática na sala de aula.

A pesquisa-ação surgiu no cenário pedagógico por volta da década de 60, antes disso, ao longo de várias décadas, as pesquisas realizadas no campo da educação,

inclusive da Linguística Aplicada, foram influenciadas pelo positivismo de August Comte, experienciando a sala de aula com métodos quantitativos, que se baseavam unicamente em análise de dados (MATTOS, 2004). O método considerava “pesquisador e natureza [...] separados por uma parede de vidro que permite àquele observar esta funcionando sem alterá-la” (REIS, 2006, p.103). O objetivo desse experimento era observar, descrever e explicar um fenômeno, sem nunca manipulá-lo ou provocar transformação. Por isso, as práticas investigadas nem sempre obtinham o resultado verdadeiro da investigação, mas sim um resultado fruto de observação distanciada da realidade investigada. Para Reis, “a concepção de conhecimento é determinista, dogmática e baseada naquilo que se procura: regularidade, previsibilidade e controle” (REIS, 2006, p. 103), o que normalmente não acontece na sala de aula.

Dessa forma, a fim de diminuir “as diferenças entre a prática e os resultados das pesquisas experimentais, surgiu a Pesquisa em Sala de Aula”, (REIS, 2006, p. 103) que, na acepção da autora, é aquela que “investiga o processo de ensino e aprendizagem no cenário da sala de aula” (REIS, 2006, p. 103), tendo como foco principal de estudo o que realmente acontece dentro dela.

Assim, na década 1980, a pesquisa-ação passa a existir no ambiente escolar, trazendo como componente básico a reflexão crítica dos problemas da sala de aula (NUNAN, 1989). Para Mattos, fundamentado nos pensamentos de Carr & Kemmis (1985:220-1), a pesquisa-ação se define como

uma forma de questionamento auto-reflexivo feito pelos participantes de uma situação social a fim de melhorar a racionalidade e a justiça em suas próprias práticas, sua compreensão dessas práticas, e a situação em que essas práticas são realizadas. (MATTOS, 2004, p.1-2).

A autora reafirma, no excerto, o caráter questionador da pesquisa, em que o professor abandona seu papel de “cliente/consumidor de pesquisa, realizada por pesquisadores externos, para assumir o papel de investigador crítico de sua própria prática” (MOITA-LOPES, 1992, p.12), envolvendo não só o aluno, mas também a si mesmo nas atividades de construção dos conhecimentos e sentidos que são gerados a

partir das reflexões críticas, da interação e das negociações do trabalho em sala de aula, o que beneficia a todos os participantes.

Nessa perspectiva, Franco afirma que a pesquisa-ação aplicada à educação deve considerar alguns pontos cruciais que determinam a investigação escolar:

- a ação conjunta entre pesquisador-pesquisados;
- a realização da pesquisa em ambientes onde acontecem as próprias práticas;
- a organização de condições de auto-formação e emancipação aos sujeitos da ação;
- a criação de compromissos com a formação e o desenvolvimento de procedimentos crítico-reflexivos sobre a realidade;
- o desenvolvimento de uma dinâmica coletiva que permita o estabelecimento de referências contínuas e evolutivas com o coletivo, no sentido de apreensão dos significados construídos e em construção;
- reflexões que atuem na perspectiva de superação das condições de opressão, alienação e de massacre da rotina;
- ressignificações coletivas das compreensões do grupo, articuladas com as condições sociohistóricas;
- o desenvolvimento cultural dos sujeitos da ação. (FRANCO, 2005, p.489).

A autora garante que a pesquisa-ação, como exercício pedagógico, atribui um caráter científico às práticas educativas, atestando “a contínua formação e emancipação de todos os sujeitos da prática” (FRANCO, 2005, p.489).

Por envolver sujeitos diferentes e propensos a variações, Thiollent observa que o planejamento de uma pesquisa-ação é muito flexível e que, por isso, não há possibilidades de seguir determinadas fases rigidamente “Há sempre um vaivém entre várias preocupações a serem adaptadas em função [...] da dinâmica interna do grupo de pesquisadores [...] com a situação investigada” (THIOLLENT, 2000, p.47). Para o autor, infringir as regras ou a ordem do que foi planejado faz parte do processo de investigação, pois problemas e imprevistos vão surgindo ao longo da pesquisa e isto enriquece o trabalho, por isso, prefere apresentar apenas “o ponto de partida e o ponto de chegada, sabendo que, no intervalo, haverá uma multiplicidade de caminhos a serem seguidos” (THIOLLENT, 2000, p.48).

A partir do estudo desse arcabouço teórico e das implicações que perpassam uma pesquisa-ação, propusemos a realizar esta investigação, ancorados nos objetivos já

delineados e na coleta atenta dos dados, para a qual utilizamos alguns instrumentos que nos auxiliaram na realização da análise deste trabalho.

2.2 CONTEXTO ESCOLAR

O colégio público estadual onde a pesquisa foi realizada está localizado em um bairro afastado do centro, na cidade de Maringá, no Noroeste paranaense. A escola comporta 16 salas de aula, uma sala multimídia, com capacidade para 75 pessoas, uma quadra esportiva coberta e outra menor descoberta. A biblioteca é pequena com poucas mesas destinadas ao estudo coletivo e um acervo aproximado de 15 mil livros catalogados, contando os didáticos. Segundo o funcionário da biblioteca, esse número corresponde a pouco mais da metade do acervo, pois muitos livros ainda estão sendo registrados.

Os 1.300 alunos atendidos pela escola estão distribuídos em três períodos, no nível do Ensino Fundamental, 6º ao 9º ano, com 35 alunos em média por sala, e Ensino Médio, com aproximadamente 40 alunos por turma, sendo que o período noturno é contemplado apenas com o Ensino Médio. Os alunos, em sua maioria, são provenientes do entorno da escola, que atende cerca de 20 bairros.

O colégio, que conta com aproximadamente de 80 professores, foi escolhido devido ao fato de lecionarmos nessa instituição de ensino desde 2007, ministrando aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e Ensino Médio. Disciplina que proporcionou-nos conhecer as dificuldades de leitura e escrita entre os estudantes, principalmente no 6º ano, onde atuamos. Por isso, na tentativa de amenizar as dificuldades de leitura trazidas do Ensino Fundamental I, tornou-se um desafio trabalhar com alunos comuns, com dificuldades de aprendizagem, provenientes da Rede Municipal de Ensino, do entorno da escola pesquisada, que estão chegando no 6º ano com sérios problemas nessa habilidade.

2.3 OS PARTICIPANTES DO PROCESSO

Os alunos participantes desta investigação, 34 alunos² do 6º ano, Ensino Fundamental II, com faixa etária de 11 anos, não repetentes, que passaram, por um processo de desenvolvimento de leitura e escrita³ ao longo do ano de 2011. Optamos por essa abordagem por observarmos que o trabalhado de leitura, nas séries iniciais da Rede Municipal de Ensino, parecer enfatizar quase exclusivamente a leitura com o foco na decodificação, visto o nível de leitura apresentado pelos alunos ao ingressarem no 6º ano, e pelo fato de sempre que precisavam responder a alguma indagação mais inferencial sobre a leitura, perguntarem logo em que parte do texto estava a resposta.

Por isso, a escola optou por mudar o Currículo Básico da série e trabalhar com a construção e o aprimoramento dos conteúdos básicos de alfabetização, leitura e escrita, por observarmos a grande dificuldade dos alunos com essas habilidades. Esse foi o compromisso firmado por todos os professores das turmas ingressantes na escola daquele ano de 2011.

Além disso, por meio do questionário aplicado, verificamos que pouco menos de 50% dos alunos moram com os pais e irmãos, a maioria, portanto, é proveniente de famílias com mãe e filhos; pai e filhos; pai e madrasta; ainda há os que moram com avós, tios e tias. Desse contingente familiar, destacam-se poucos pais ou responsáveis com curso superior, a maioria concluir o Ensino Médio ou o Fundamental.

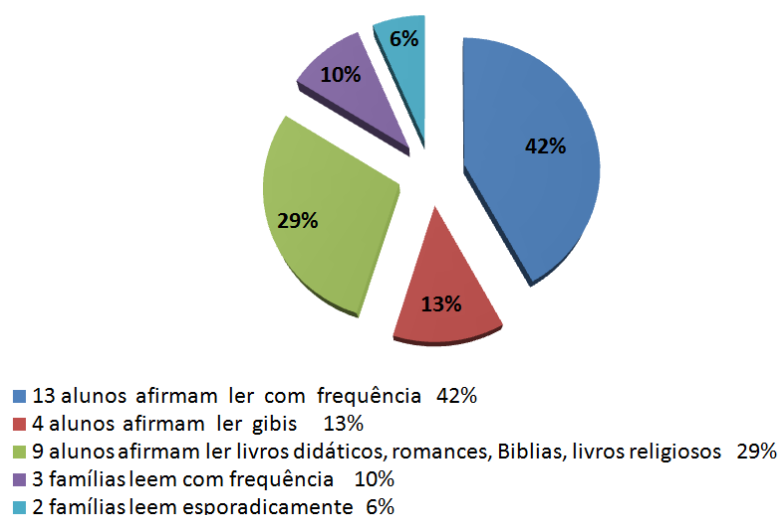
A maior parte dos alunos afirma que gosta de ler e mesmo de forma esporádica conservam o hábito de leitura. Relatam, ainda, que costumam ler gibis, livros didáticos dos anos anteriores, revistas, “livros de famosos”, livros de aventura, contos, romances. Outros garantem ler, mas não sabem dizer quais materiais ou livros costumam consultar, tentando convencer-nos de que são bons leitores para nos agradar. As famílias, ao contrário do que afirmam os alunos, parecem não cultivar o hábito de leitura, alguns, possivelmente incentivados pelo material de leitura dos alunos, às vezes

² Dos 34 alunos da turma 14 constituem o *corpus* principal desta pesquisa, pois realizaram todas as atividades aplicadas durante o ano letivo.

³ Essa menção de escrita deve-se à íntegra da atividade aplicada durante o ano, que obedeceu todo o processo que se inicia na leitura, passa pela escrita e termina na reescrita; mas, pelo viés aqui recortado, tratamos apenas da leitura.

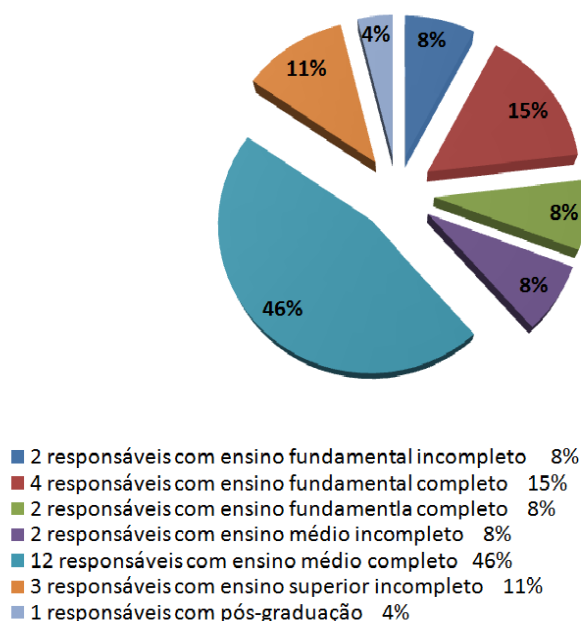
leem revistas, gibis, bíblia, livros religiosos, didáticos dos anos anteriores etc., conforme demonstra O Gráfico 1.

Gráfico 1 do questionário aplicado aos alunos



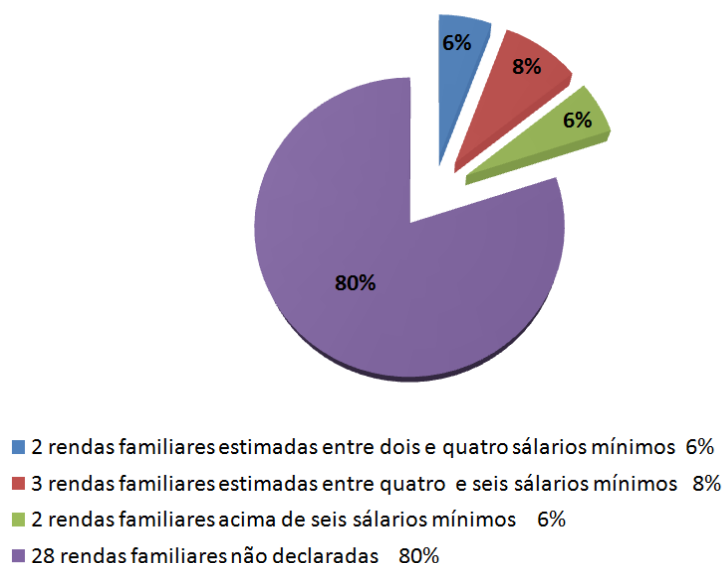
As informações do Gráfico 1 nos revelam que a problemática da leitura, que deveria ter na escola sua gestora principal, também é o reflexo de famílias que não cultivam o hábito de leitura e não consideram essa manifestação como algo relevante para a vida dos jovens, aliás, muitas vezes são os próprios alunos que acabam incentivando a família a ler e não o contrário, como seria natural. Isso denota que as dificuldades de leitura, não são exclusivamente escolares, mas, de certa forma, herdadas também da família e do meio social.

Gráfico 2 do questionário aplicado aos alunos



O Gráfico 2 representativo da escolaridade familiar revela que a maior parte dos pais concluíram pelo menos o Ensino Médio, fato muito significativo, pois nos condiciona a pensar que seus responsáveis são pessoas razoavelmente esclarecidas e que entendem a importância da leitura, contudo, não parecem incentivar esse hábito decisivo para a educação de seus filhos, como observado no Gráfico 1. Podemos atribuir essa displicência aos seus próprios processos de ensino-aprendizagem, possivelmente não receberam incentivo para a leitura, por isso, a ação vai se refletindo na educação de seus filhos, o que a longo prazo criará um círculo vicioso, em que gradativamente teremos alunos abandonando ou não se iniciando efetivamente como leitores.

Gráfico 3 do questionário aplicado aos alunos



A partir dos dados colhidos no questionário, representados pelo Gráfico 3, não é possível verificarmos se os alunos deixam de adquirir livros devido à baixa renda da família, ou se as famílias não consideram esse hábito importante para os filhos. A esse respeito, podemos apenas especular, uma vez que são alunos provenientes de bairros afastados do centro da cidade, em conversas durante as aulas relatam que ajudam a cuidar da casa e dos irmãos para que os pais trabalhem. Também não frequentam cursos de língua ou ter qualquer atividade extra-escola, típicas de alunos de classe média, como: esportes, aulas particulares de qualquer disciplina ou ainda viagens com a família e passeios culturais como cinema e teatro. Acreditamos, por isso, que suas rendas não permitam grandes extravagâncias, principalmente com a aquisição constante de livros, até porque, a leitura não parece ser uma rotina nessas famílias.

2.4 ATIVIDADE DIAGNÓSTICA

No começo do ano letivo de 2011, as pedagogas da escola prepararam uma atividade diagnóstica para ser aplicada no início das aulas, a fim de avaliar alguns aspectos gramaticais, classificação, identificação, e principalmente o, nível de leitura e escrita dos alunos que a escola recebeu da Rede Municipal de Ensino. A avaliação foi

aplicada a todos os alunos ingressantes nos 6^{os} anos, no período letivo de 2011, para que durante as aulas, os alunos tivessem um acompanhamento mais adequado em relação aos problemas de leitura e escrita, a fim de buscar minimizar essas dificuldades de aprendizagem.

Para a preparação desse material, além de empregado os conhecimentos prescritos nos documentos oficiais PCN (2000) e DCE (BRASIL, 2010), que discutem o efetivo ensino da leitura cidadã, crítica, analítica que auxilie o aluno a produzir sentidos diante do texto, não foi usada nenhuma outra teoria em específico. Levou-se em conta principalmente a intuição e a experiência escolar das pedagogas e de alguns professores convidados a contribuir com confecção da proposta, os quais procuravam, a partir dos resultados obtidos, preparar um plano de ação eficaz no auxílio aos problemas de aprendizagem enfrentados pelos estudantes.

A partir do resultado dessa avaliação, articulou-se um projeto de leitura e escrita com todos os alunos desses anos, a partir de textos sobre a vida dos elefantes. Os professores se reuniram e decidiram que preparariam, para cada um dos seis textos escolhidos (poesias, notícias, relatos etc.), perguntas de leitura, que seriam aplicadas durante as aulas. Essas perguntas acompanhariam o processo de leitura que perpassa pela decodificação, compreensão e culmina na interpretação. Atividades que deveriam ser trabalhadas ao longo de todo bimestre ininterruptamente.

Também, a partir dessa avaliação, que é detalhada no item 2.7, centramos nossa pesquisa, pois, aproveitamos as perguntas de leitura aplicadas como uma verificação do nível leitor em que se encontravam os estudantes, para, a partir desses dados, prepararmos nossas atividades de leitura.

2.5 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS PARA COLETA

Para a realização da pesquisa, foram necessários quatro instrumentos: diário de registro da professora, escrito pela pesquisadora; questionário sócio-cultural-econômico, aplicado aos alunos da turma; textos de diferentes gêneros; conversas informais com os participantes.

Esses instrumentos de coleta e avaliação estão explicitados nas seções subsequentes, a fim de expor de forma mais detalhada a importância de cada um para esta pesquisa.

2.5.1 Diário de registros

O caderno de registro objetivava registrar, de forma minuciosa, os acontecimentos da aula durante o processo de leitura e escrita das atividades propostas, funcionando como ponto maior de apoio para as ocorrências de sala de aula. Nele, foram descritas nossas ações, explicações, angústias, dúvidas dos alunos, contribuições dos sujeitos e toda ação relevante ao longo das aulas.

A ideia de realizar esse diário surgiu na primeira aula, devido à necessidade de coletar dados durante o processo de realização das atividades, preservando os acontecimentos da aula, por isso, ele foi escrito durante os encontros com a turma, sempre que surgia algo relevante, e após cada aula, quando refletíamos sobre o andamento das atividades e fazíamos nossas observações.

2.5.2 Questionário sócio-cultural-econômico aplicado aos alunos

O objetivo da aplicação do questionário sócio-cultural-econômico foi conhecer melhor a turma e o perfil de leitor que se apresentava naquele grupo, para, dessa forma, traçar com maior exatidão um panorama geral da sala.

O questionário aplicado para esse fim contém 24 questões abertas, que pretenderam abranger renda familiar, hábitos de leitura e interesses familiares dos sujeitos-alunos envolvidos na pesquisa.

Quadro 1 - Questionário aplicado aos alunos.

Questionário sócio-cultural-econômico

- 1) Qual é o seu nome?
- 2) Em que série você estuda?
- 3) Quantos anos você tem?
- 4) Com quem você mora?
- 5) Que idade tem as pessoas da sua casa?
- 6) Qual é o grau de escolaridade das pessoas da sua família?
- 7) Que profissões exercem as pessoas de sua casa?
- 8) Você costuma ler livros? Quais?
- 9) Você costuma comprar livros? Com que frequência?
- 10) Na sua casa existem livros para leitura? Quais?
- 11) As pessoas da sua casa costumam ler? Quais livros?
- 12) Quantas televisões existem na sua casa?
- 13) Que programas costuma assistir?
- 14) Quantas horas por dia costuma assistir TV?
- 15) Além de ver TV o que mais costuma fazer durante o dia?
- 16) Você tem computador com acesso à internet?
- 17) Se tiver, que sites costuma acessar na rede?
- 18) Qual é a renda aproximada da sua família?
- 19) O que você e sua família gostam de fazer juntos?
- 20) O que vocês costumam fazer no final de semana?
- 21) O que você mais gosta de fazer?
- 22) Você e sua família costumam viajar durante o ano? Para onde?
- 23) Mais alguém, além de você, estuda na sua casa?
- 24) Relate mais alguma coisa que considera importante sobre sua família e você.

Fonte: Produção da pesquisadora

2.6 PRIMEIRAS ABORDAGENS

Para esse primeiro contato com a turma, aplicamos uma atividade fundamentada nos processos de leitura propostos por Solé (1998); Colomer e Camps (2002); Dell’Isola (1996); Kleiman (2004) e Menegassi (2010a), em que é importante permitir ao aluno refletir e elaborar seu pensamento a partir dos processo de leitura, que se inicia na decodificação, perpassa pela compreensão e avança sob o nível mais sofisticado da interpretação.

O primeiro texto, nessa perspectiva de linguagem, foi aplicado junto a uma explicação detalhada de como as perguntas deveriam ser respondidas. Os alunos receberam informações sobre a necessidade de responderem de forma completa cada

uma das perguntas, precisando para tanto retomar parcialmente o enunciado da questão que apresentava o tema, a fim de refletir sobre o que foi perguntado, na tentativa de obter as possibilidades de respostas. Essa elaboração precisou ser realizada com nossa ajuda, pois auxiliamos, quando possível, na efetivação adequada das respostas. Indicávamos a melhor forma de realizarem a atividade, ponderando com asserções que levassem os alunos a refletirem sobre o texto.

É importante ressaltar que a prática apresentada neste trabalho não se estruturou de forma isolada ou fragmentada, em formato de atividades especiais na sala de aula, mas fez parte do conteúdo regular da turma, a fim de não colocar os alunos em uma situação de ansiedade ou de preocupação, a ponto de interferirem no processo de apropriação dos conhecimentos, que objetiva, dentre outras ocorrências, a realização dos exercícios de forma habitual na sala de aula.

2.7 REGISTROS UTILIZADOS

Os textos que funcionaram como materiais para análise foram retirados, de instrumentos diversos, inclusive do livro didático de Língua Portuguesa dos alunos, *Para viver juntos: português, 6º ano* (COSTA; MARCHETTI & SOARES, 2009). Isso aconteceu porque pretendíamos oferecer atividades com materiais acessíveis aos alunos, que representassem de fato a realidade vivida por eles na escola.

Dessa forma, selecionamos para trabalhar textos curtos, por os considerarmos de mais fácil compreensão e serem melhor aceitos pelos alunos, que já apresentavam dificuldades na habilidade de leitura.

Após a escolha dos textos, realizada considerando as temáticas de interesse dos estudantes, aplicamos aos alunos como atividades comuns de sala de aula, para que o processo se apresentasse da forma menos artificial possível. Também, para que os educandos não se sentissem intimidados ou retraídos ao participarem das atividades. Assim, escolhemos os seguintes textos para ancorar essa pesquisa: 1. *Cachorro ciclista*, retirado de Menegassi (2005); 2. *Aviso*, retirado de Menegassi (2010), único texto que já estava com as perguntas prontas; 3. *A raposa e as uvas*, retirado do livro de Ash (2005);

4. *Labirinto*, 5. *Sonho de carreira circense faz jovens buscarem profissionalização*, 6. *Lavagem das mãos nos hospitais*, 7. *Vírus de computador* e 8. *O poeta aprendiz* retirados do livro didático dos alunos (COSTA, MARCHETTI & SOARES, 2009).

Após a seleção do *corpus*, escolhemos de forma aleatória a aplicação de cada um dos textos, a exceção foi o primeiro, *Cachorro ciclista*, que se deu pela temática simples, apropriada para iniciar o processo. A escolha adveio, por considerarmos o texto bastante atraente para alunos de 6º ano. Assim ficou decidida a cronologia exposta no Quadro 2.

Quadro 2 - Cronologia de aplicação das atividades

Atividade aplicada	Data da aplicação
Atividade diagnóstica	09/02/2011
1. Cachorro ciclista (REVISTA ZÁ, 1997, <i>apud</i> MENEGASSI, 2005)	16/02/2011
2. Aviso (MENEGASSI, 2010)	21/03/2011
3. A raposa e as uvas (ASH, 2005)	27/04/2011
4. Labirinto (COSTA, MARCHETTI & SOARES, 2009)	19/08/2011
5. Sonho de carreira circense faz jovens buscarem profissionalização (COSTA, MARCHETTI & SOARES, 2009)	12/09/2011
6. Lavagem das mãos nos hospitais (COSTA, MARCHETTI & SOARES, 2009)	24/10/2011
7. Vírus de computador (COSTA, MARCHETTI & SOARES, 2009)	10/11/2011
8. O poeta aprendiz (COSTA, MARCHETTI & SOARES, 2009)	25/11/2011

As atividades elencadas no Quadro 2 tinham por objetivo o desenvolvimento das habilidades de leitura dos alunos, com foco nos exercícios, envolvendo perguntas de leitura, alvo da pesquisa.

Em seguida apresentamos a atividade diagnóstica aplicada aos alunos no início do ano letivo.

Quadro 3 – Atividade diagnóstica

SONHO DE MENINO

Luís Giffoni

De tanto observar as aves, Zé Renato acreditou que soubesse voar.

- É fácil, basta bater os braços bem depressa...

Tentou várias vezes, não saiu do chão. Achou que precisava de ginástica, fez muita. Mais forte e ágil, amargou nova decepção: não se ergueu um milímetro. Parecia de chumbo.

Teve outra ideia:

- Quem sabe se eu amarrar uma capa debaixo dos braços, igual a uma asa? Aí eu vou voar...

Arranjou a capa, subiu ao muro do quintal, atirou-se de lá de cima. A aventura acabou num tombo de perder a voz. Tentou chamar a mãe, o pai, gritar “socorro”. Da garganta não saiu som algum. Sua língua ficara enrolada, o corpo doía, teve medo de morrer.

Não se deu por vencido.

- Ainda vou voar...

Vocabulário de acordo com o texto lido.

- ágil: ligeiro, rápido.

- amargou: experimentou

- decepção: desilusão, desapontamento.

a) Qual o autor do texto: _____

b) O nome do menino: _____

c) O que ele acreditou que soubesse fazer? _____

d) Como ele tentou fazer isso? _____

e) Quais as consequências dessas tentativas? _____

f) Que características você daria para o Zé Renato? _____

g) Você acredita que o sonho do menino é possível? De que maneira ele pode realizá-lo?

h) Você tem algum sonho? Qual? _____

i) O que você faz para que este sonho se realize? _____

j) As pessoas que convivem com você auxiliam na realização de seus sonhos? Como? _____

2) Encontre no texto e escreva:

a) três substantivos: _____

b) três adjetivos: _____

c) três verbos: _____

d) Forme uma frase com as palavras: CAPA e GINÁSTICA

3) Identifique o 4º parágrafo e reescreva no plural:

A atividade diagnóstica apresentou desde enfoques de decodificação, compreensão e interpretação, até exercícios gramaticais direcionadas para seleção, formação de frases e identificação, contudo no que diz respeito a esta pesquisa, levaremos em conta somente as atividades: a,b,c,d,e,f,g,h,i,j, do exercício um, que pretendem o modelo de leitura para perguntas referentes à temática textual.

Na sequência, seguem as atividades propostas a partir do processo de ordenação de perguntas de leitura, produzidas por nós.

Primeira atividade

O primeiro texto utilizado para a atividade de ordenação de perguntas aplicada à turma não foi retirado do livro didático dos alunos, pois ainda não haviam recebido o material. Essa atividade aconteceu na segunda semana, após o início do ano letivo, em 16/02/2011. Optamos por um texto, cuja temática, pudesse interessar aos alunos, *Cachorro ciclista* (REVISTA ZÁ, 1997, *apud* MENEGASSI, 2005, p.09), devido à característica bastante infantil da turma.

Cachorro ciclista

Cachorro também sabe pedalar. No Japão, o dálmata Momotar vem encantando adultos e crianças com suas habilidades em cima de uma bicicleta. Momotar tem 3 anos e seu dono garante que o animal aprendeu a pedalar em apenas seis semanas. O dálmata ciclista virou até estrela de televisão, participando, constantemente, de programa.

(Revista Zá, ano 1, n.9 abril 1997, p.9)

- 1) Por que o cachorro ficou famoso?
- 2) Onde o cachorro costuma se apresentar?

As duas perguntas iniciais são de decodificação, pretendiam fazer somente com que o aluno buscasse na superfície do texto as respostas, podendo inclusive, ser o pareamento de trechos do texto. É o encontro do aluno com os elementos mais simples do texto, “mas não de menor importância” (MENEGASSI, 1995, p. 86). Tais informações são reconhecidas facilmente, identificadas de maneira pontual como reconhecimento de palavras, nomes de personagens, título ou expressões desconhecidas, subsídios que podem ser captados visualmente sem ultrapassar um nível muito primário de assimilação (MENEGASSI, 1995).

3) É comum ver cachorros andando de bicicleta?

A pergunta é de compreensão inferencial, pois faz o aluno pensar no que está acontecendo no texto e ao mesmo tempo remete a realidade que conhece para responder. Essa pergunta pode ser completada com “informação que o leitor possui sobre o tema, armazenadas em sua memória, que se chamam conhecimentos prévios” (MENEGASSI, 2010b, p. 75).

- 4) A quem possivelmente pertence o animal?
- 5) Você conhece algum cachorro ciclista?
- 6) O que normalmente os cachorros sabem fazer?

Essas perguntas pretendem que o aluno reflita sobre as possibilidades dos acontecimentos na vida real. Aqui, o estudante se depara com o momento da utilização de sua competência crítica. É a oportunidade de construir e levantar hipóteses, também sobre informações não–explícitas (COLOMER & CAMPS, 2002), contudo, para que a interpretação aconteça, é necessário que a compreensão a anteceda. No modelo interativo, essa é ocasião em que o leitor é considerado como sujeito ativo do processo de construção⁴ dos sentidos do texto (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004).

7) Do que trata o texto? (A partir das respostas das questões anteriores, construa um texto, expressando sua interpretação).

A última etapa do processo de construção ordenada de perguntas consiste na união de “todas as informações das respostas em uma só pergunta: Do que trata o texto?” (MENEGASSI, 2011, p. 33), essa produção, em uma só resposta, originará um texto, aqui, chamado de texto-final, que traz a percepção global da leitura estudada, o resumo do tema e o julgamento feito pelo aluno, discutindo a análise individual realizada.

⁴ O termo ‘construção’, neste trabalho, não tem qualquer relação com a teoria Construtivista, apenas se refere à produção escrita das respostas dos alunos, para representar suas leituras.

Segunda atividade

Esta atividade foi retirada de Menegassi (2010a, pp. 47-48), é a única das atividades que já estava preparada.

Aviso

Chega uma hora na vida
Em que tudo o que mais quero
É poder ficar sozinho.

Sozinho para pensar.
Sozinho para entender.
Sozinho para sonhar.
Sozinho para tentar
me encontrar ou me perder.

Índia não tem filho no mato?
Elefante não morre sozinho?

Por que será
Que eu não posso
Ficar quieto no meu canto?

Vou pendurar um cartaz
Bem em cima da minha cama.

SILÊNCIO! JOVEM CRESCENDO! (Carlos Queiros Telles)

- 1) Por que o título do poema é aviso?
- 2) Por que o jovem do poema quer ficar sozinho?

As duas perguntas iniciais são de compreensão literal, propiciando ao leitor buscar as respostas na subjacência textual. “Ocorre quando o leitor se detém exclusivamente ao texto, à ‘leitura superficial’ das idéias ali contidas. Nesse nível, o leitor não faz inferências” (MENEGASSI, 1995, p.87-88).

- 3) Ele sempre quis ficar sozinho?

A pergunta 3 é de compreensão inferencial, pois exige do leitor mais que a retirada das respostas da superfície textual. Pretende fazer com que o aluno reflita sobre as informações trazidas pelo texto. “O uso de inferências permite ao leitor uma expressão nos seus esquemas cognitivos, pois ampliará sua capacidade de buscar novas informações a partir do que está implícito” (MENEGASSI, 1995, p. 87-88). Mas ela

pode limitar a apreensão de conhecimentos se não passar pelo processo de inferenciação, explica Menegassi (1995).

- 4) O que ele fará ao ficar sozinho no seu quarto?

A pergunta 4 é de compreensão literal, sua resposta pode ser encontrada facilmente no texto. Nesse nível, o leitor não faz apenas dos alunos inferências, ele organiza as idéias e as torna uma unidade de sentido capaz de ser reconhecida e apresentada como resposta, pois “elas estão ligadas ao texto, mas exige que o leitor relacione os diversos elementos do texto” (MENEGASSI, 2011, p. 28) com as possibilidades presentes no próprio texto.

- 5) Quem lerá o cartaz que o jovem pendurará em seu quarto?

A pergunta 5 é de compreensão interpretativa, ela começa a abandonar as buscas no texto e inicia o processo de inferência a partir das experiências do leitor. “Em realidade, esse nível permite que se faça a ligação dos conteúdos que o texto apresenta aos conhecimentos que o leitor possui, dando início à terceira etapa do processo de leitura” (MENEGASSI, 1995, p.87-88).

- 6) Quando você quer ficar sozinho?
7) O que você faz quando deseja ficar sozinho?

As perguntas 6 e 7, por exigirem do aluno reflexão sobre as possibilidades levantadas pelo texto, as quais devem ser pensadas e sugeridas a partir da realidade de cada aluno, está em um nível mais elaborado de leitura, a interpretação. Nesse momento, “A operação do leitor é uma atividade cooperativa de recriação do que é omitido, de preenchimento de lacunas, de desvendamento do que se oculta no tecido textual” (BRANDÃO, 2005, p. 271). É o encontro entre as informações trazidas pelo texto e o conhecimento adquirido do aluno, o conjunto de suas percepções do mundo, julgamentos, cultura, ideologia, e principalmente de suas próprias convicções a respeito da temática textual apresentada pela leitura.

8) Do que trata o texto? (A partir das respostas das perguntas anteriores, construa um texto, expressando sua interpretação).

Esta última pergunta é a junção articulada de todas as respostas, das perguntas anteriores, encadeadas de forma a se tornarem um texto.

Terceira atividade

O terceiro texto, para aplicação das atividades, foi retirado do livro de Fábulas de Esopo (ASH, 2005).

A Raposa e as uvas

Uma Raposa, morta de fome, viu ao passar, penduradas nas grades de uma viçosa videira, alguns cachos de uvas negras e maduras. Ela então usou de todos os seus dotes e artifícios para pegá-las, mas como estavam fora do seu alcance, acabou se cansando em vão, e nada conseguiu.

Por fim deu meia volta e foi embora, e consolando a si mesma, meio desapontada disse: Olhando com mais atenção, percebo agora que as uvas estão todas estragadas, e não maduras como eu imaginei a princípio.

Esopo

A partir da leitura da fábula, responda às questões.

1) Por que a raposa resolveu pegar as uvas?

A primeira pergunta é de compreensão literal, pode facilmente ser retirada da superfície textual, pois o aluno, mesmo sem uma leitura reflexiva, consegue perceber tal resposta.

2) Por que a raposa não conseguiu pegar as uvas?

3) O que fez a raposa quando percebeu que não pegaria as uvas?

As perguntas 2 e 3 são de compreensão inferencial, podem ser verificadas no texto, mas é preciso um olhar mais atento para conseguir perceber o que de fato aconteceu, o aluno precisa inferir sobre as informações textuais. A resposta parte do

texto, porém não está nele, mas sim, nas relações estabelecidas a partir das inferências realizadas pelo leitor (MENEGASSI, 2010c).

- 4) Por que a raposa disse que as uvas estavam estragadas?

Essa pergunta é de compreensão interpretativa, pois o aluno tem as informações no texto, contudo para responder a respeito da indagação, ele precisa refletir sobre o que levaria a personagem a dizer que as uvas não estavam boas, antes disso, ele precisa perceber as pistas deixadas pelo narrador ao longo do texto.

- 5) As pessoas costumam tomar atitudes parecidas, como a da raposa, diante de dificuldades que não podem resolver?
6) Quando você tem um problema o que costuma fazer?

Nestas perguntas, o aluno precisa posicionar-se diante do que foi perguntado. Apresentar sua interpretação a respeito da temática estabelecida. A resposta não está pronta, ela parte do texto, mas remete-se à vida do aluno, que precisa buscar, nas suas experiências, leituras e observações, a resposta que possa apresentar. “As perguntas remetem o leitor a elaborar uma resposta pessoal. Contudo, não vale qualquer resposta. A produção de sentidos está necessariamente atrelada às perguntas anteriores” (MENEGASSI, 2010c, p. 181).

- 7) Do que trata o texto? (A partir das respostas das perguntas anteriores, construa um texto expressando sua interpretação).

Por fim, a última pergunta que pretende unir todas as respostas para a formação de um texto-final, no qual deverão aparecer todas as informações colhidas pelo aluno ao longo da leitura.

Quarta atividade

O texto foi retirado do livro didático dos alunos (COSTA, MARCHETTI & SOARES, 2009, p.114).

Labirinto

Sábado. Dia de ligar pros amigos e combinar de sair, ver algum filme no cinema [...]. ou seja, um dia perfeito.

Mas aquele dia não era um sábado do tipo **ó-ti-mo**, como diria a Karen, na verdade, era um **pé-ssi-mo**. Opa, quero dizer, **pés-si-mo!**

Minha cota de amigos estava zerada. Depois da gelada que levei das “mylletes” fiquei isolada e até meio deprê. Imagina só: em pleno sábado eu não sabia pra quem ligar nem pra onde ir. Só sabia que precisava fazer alguma coisa!

Fabrizio Waltrick. *De que tribo eu sou?* São Paulo: Escala Educacional, 2005. p. 26. (COSTA, MARCHETTI & SOARES. *Para viver juntos*, português. 6º ano. São Paulo: EDITORA, 2009, p.114).

Pré-leitura

As perguntas de pré-leitura foram realizadas oralmente, a fim de ativar nos estudantes a atenção para a temática a ser estudada e cumprir o que sugerem Solé (1998) e Smith (2003), sobre a necessidade de aguçar no imaginário do aluno uma expectativa para introduzir a temática do texto. Atitude necessária durante a implantação do processo de leitura que nos propusemos a realizar, pois auxilia a construção mais eficaz dos sentidos textuais constitutivos das leituras realizadas pelos estudantes, em nossa prática na sala de aula.

- a) O que você costuma fazer no final de semana?
- b) Você já ficou indeciso sobre o que fazer no fim de semana?

Perguntas de leitura:

- 1) O que a garota costuma fazer aos sábados?
- 2) Por que “aquele” não era um bom sábado?

As duas primeiras perguntas podem ser facilmente retiradas do texto, sem maiores reflexões, pois são de decodificação, possibilitando ao estudante sua procura e identificação na superfície textual.

- 3) Por que ela estava indecisa sobre o que fazer?

A segunda pergunta é de compreensão inferencial, visto que proporciona ao estudante basear-se no texto, e, ao mesmo tempo, procurar complemento para a resposta a partir de suas deduções sobre o problema apresentado pela garota. O aluno precisa refletir sobre o fato que levou a garota a ficar indecisa, encontrando-os no texto de forma um pouco velada. Assim, o leitor precisa buscar informações nos seus conhecimentos prévios sobre as possibilidades (MENEGASSI, 2011) da indecisão da garota, construindo suas inferências a partir das previsões que foram se configurando ao longo da leitura.

- 4) Se você estivesse no lugar da garota, o que você faria?
5) Você já ficou indeciso sobre o que fazer no final de semana?

As perguntas 4 e 5 são de interpretação, pois, pretendem fazer com que o aluno reflita sobre acontecimentos da mesma natureza em sua própria vida, e a partir daí consiga responder, confrontando seu parecer com a temática textual, “criando uma interpretação própria, com manifestações idiossincráticas” (MENEGASSI, 2010c, p. 181).

- 6) Do que trata o texto? (A partir das respostas das perguntas anteriores, construa um texto, expressando sua interpretação).

A última pergunta, portanto, possibilita ao aluno a articulação das respostas de todas as perguntas anteriores, a fim de demonstrar como construiu sua decodificação, compreensão e interpretação textuais a partir da leitura que realizou, produzindo sua ideia completa, organizada por várias informações relacionadas, sobretudo, pelo sentido do texto (GARCIA, 1969).

Quinta atividade

O texto *Sonho de carreira circense faz jovens buscarem profissionalização*, foi retirado do livro didático de Costa; Marchetti & Soares (2009, p.109). Para essa atividade, também apresentamos a pré-leitura.

Sonho de carreira circense faz jovens buscarem profissionalização

Ficou no passado a idéia de que para ser artista era preciso pertencer a uma família tradicional de circo.

Toda criança já pensou em ser ou advogado, jogador de futebol, modelo, astronauta, jornalista ou professor. Mas será que alguém sonhou em ser um artista circense? Pelo visto sim? É cada vez maior a procura de jovens interessados em se profissionalizar nesta área. E pensar que até pouco tempo essa era uma profissão restrita à tradição familiar, passada de pai pra filho. [...]

Juliana Portugal. O Estado de S. Paulo, 28 out. 2007. (COSTA, MARCHETTI & SOARES. São Paulo: Ed. rev. 2009. p.109).

Pré-leitura:

Você já foi ao circo?

Você já pensou em seguir a carreira circense?

As perguntas de pré-leitura foram feitas oralmente, a fim de ativar na memória dos alunos os conhecimentos que tivessem sobre a temática do texto.

Perguntas de leitura:

- 1) Quando são pequenos os jovens pensam em seguir qual profissão?

A pergunta inicial é de decodificação, pois representa apenas o pareamento da ideias do texto frente aos questionamentos.

- 2) Hoje, por qual profissão os jovens têm demonstrado interesse?
- 3) Os jovens sempre quiseram seguir essa profissão circense?

As perguntas 2 e 3 são de compreensão inferencial, apresentando ideias centradas no texto, solidificando a reflexão inferencial do aluno para que a resposta seja atribuída. Elas pretendem ativar nos alunos uma percepção mais atenta do texto, para que possa buscar a resposta fora do texto (MENEGASSI, 2010c).

- 1) Por que a profissão era restrita à tradição familiar?
- 2) O que despertou nas pessoas a vontade de seguir carreira circense?
- 3) Você já pensou em ser circense?
- 4) Que profissão você gostaria de seguir?
- 5) Você acha que será possível seguir a profissão que escolheu?

As perguntas anteriores são interpretativas, buscam fazer com que o aluno reflita sobre o que pretende escrever, elas não estão postas no texto para serem copiadas, mas precisam passar pela perspectiva pessoal do tema trabalhado e se ancorar na realidade vivida por ele.

- 6) Do que trata o texto? (A partir das respostas das perguntas anteriores, construa um texto, expressando sua interpretação).

A última pergunta pretende, da mesma forma, articular, em forma de texto, as respostas de todas as perguntas, reunidas a partir da justaposição das reflexões feitas ao longo da leitura.

Sexta atividade

O texto *Lavagem das mãos e infecção nos hospitais* foi retirado do livro didático dos alunos de Costa; Marchetti & Soares (2009, p.73).

Lavagem das mãos e infecção nos hospitais

A meta de redução da infecção no hospital depende do ato simples de lavagem das mãos, da motivação e orientação dos profissionais da equipe de Saúde. O sabão comumente usado possui ação detergente, age mecanicamente e sem atividade bactericida. Os antissépticos são formulações germicidas, sendo utilizados para reduzir o número de micróbios sobre a superfície da pele, e padronizados pelo *Food and Drug Administration* (FDA, 1978), quando foram definidas sete categorias de produtos. [...] Existe comercialmente uma diversidade de produtos para esta finalidade, como os alcoóis que são considerados simultaneamente desinfetantes e antissépticos, e possuem excelente atividade contra todos os grupos de microrganismos [...].

Disponível em: <<http://ram.uol.com.br>>. Acesso em: ago.2007. (COSTA, MARCHETTI & SOARES, 2009, p.73).

Perguntas de leitura

- 1) O que é preciso para diminuir as infecções nos hospitais?

A pergunta 1 é de decodificação, pois é possível respondê-la a partir do pareamento de ideias no texto. Para isso, o aluno precisa apenas ir ao texto, procurar a informação e copiá-la, ocorrendo, apenas, “o reconhecimento do código escrito e sua ligação com o significado pretendido no texto” (MENEGASSI, 2010a, p. 44).

- 2) Qualquer produto serve para desinfetar as mãos?

A pergunta 2 é de compreensão literal, pois é possível respondê-la com uma busca atenta no texto, o aluno precisa localizar as informações e organizar seu conteúdo frasal de forma coerente, sem fazer inferências (MENEGASSI, 2010c).

- 3) Quais produtos são indicados para desinfetar as mãos?

Essa pergunta é de compreensão inferencial, visto que é possível respondê-la satisfatoriamente com percepções pouco elaboradas do texto, mas não é possível fazer apenas o pareamento das ideias, pois, “estão ligadas ao texto, mas exigem que o leitor relacione os diversos elementos do texto lido” (MENEGASSI, 2010c, p. 180).

- 4) Você costuma lavar suas mãos com que frequência?
- 5) O que você normalmente usa para desinfetar as mãos?
- 6) Todas as pessoas da sua casa têm o hábito de lavar as mãos com frequência?
- 7) Você acha importante esse hábito?

As perguntas de número 4, 5, 6, e 7 requerem do aluno uma percepção mais apurada do leitura, dado o fato de as perguntas possibilitarem a resposta somente com o ponto de vista do leitor, sem levar em conta as respostas anteriores, mas, por estarem ligadas a essa construção concatenada, exigem do aluno que inicie a reflexão a partir do texto. Nesse sentido, “o leitor alia os conhecimentos que possui aos conteúdos que o texto,

fornece, ele amplia seu cabedal de conhecimentos e de informações, reformulando conceitos e ampliando seus conhecimentos prévios sobre a temática” (MENEGASSI, 2010a, p. 50).

8) Do que trata o texto? (A partir das respostas das perguntas anteriores, construa um texto, expressando sua interpretação).

A última pergunta é, portanto, a união das respostas de todas as perguntas, que surgiram da justaposição das informações reunidas ao longo da leitura, proporcionando ao aluno uma organização mais elaborada das informações do texto, uma oportunidade para que acompanhem a composição da reflexão realizada pelo aluno.

Sétima atividade

O texto *O que são vírus de computador?* foi retirado do livro didático das crianças de Costa; Marchetti & Soares, (2009, p. 76).

O que são *vírus* de computador?

São programas desenvolvidos para alterar nociva e clandestinamente softwares instalados em um computador. Eles têm comportamento semelhante ao do *vírus* biológico: multiplicam-se, precisam de um hospedeiro, esperam o momento certo para o ataque e tentam esconder-se para não serem exterminados.

Os *vírus* de computador podem anexar-se a quase todos os tipos de arquivo e espalhar-se com arquivos copiados e enviados de usuário para usuário. [...]

Disponível em: <http://tecnologia.uol.com.br>>. Acesso em: 12 jun. 2007 (COSTA, MARCHETTI & SOARES, 2009, p.76).

Pré-leitura:

O que são vírus?
Você já ouviu falar em vírus de computador?
O que eles fazem?

As perguntas de pré-leitura foram feitas oralmente, a fim de proporcionar ao aluno uma chamada de atenção para a temática textual.

Perguntas de leitura:

1) O que fazem os vírus de computador?

A pergunta 1 é de decodificação, pode ser facilmente respondida com uma leitura bastante superficial do texto. Etapa inicial da leitura, extremamente importante para a construção de todo o percurso leitor, pois, “sem ela, todo o processo fica emperrado e não permite que as demais etapas se concretizem” (MENEGASSI, 2010a, p. 44).

- 2) Como eles se comportam quando se alojam no computador?
- 3) Como os vírus de computador se propagam?

Essas perguntas são de compreensão inferencial, pois buscam fazer com que o aluno, a partir da leitura do texto, construa sua resposta sem muitas dificuldades, visto que não é preciso se aprofundar na reflexão sobre o texto, mas permitir as contribuições trazidas para o momento da leitura (MENEGASSI, 2011).

- 4) É possível impedir que vírus invadam os computadores?
- 5) Se você tivesse seu computador invadido por um vírus, o que você faria?

As perguntas 4 e 5 são de interpretação, visto que necessitam de respostas que não podem ser feitas apenas com uma leitura superficial do texto, mas da percepção que o texto traz com os fatos da vida e dos julgamentos realizados pelos sujeitos, produzindo inferências e demonstrando “uma competência leitora que o permite trabalhar com informações de vários níveis” (MENEGASSI, 2011, p. 82).

- 6) Do que trata o texto? (A partir das respostas das perguntas anteriores, construa um texto expressando sua interpretação)

A pergunta de número 6 finaliza o processo de construção das atividades, com a união de todas as respostas produzidas pelo aluno, a fim de refletir sobre os sentidos

realizados por ele ao longo de sua leitura, possibilitando ao leitor que, ao mesmo tempo que produz a resposta, desenvolva sua perspectiva crítica de leitura (MENEGASSI, 2011), estabelecendo-se enquanto sujeito socialmente ativo (BAKHTIN, 2004).

As perguntas descritas a seguir são de natureza diferente das apresentadas até aqui. Devido ao cansaço das crianças em produzir essa sequência de respostas que culmina na produção do texto, optamos por aplicar apenas a pergunta que promove a construção do texto-final, a fim de verificarmos se a construção reflexiva global do processo de leitura foi internalizada pelos estudantes.

Oitava atividade

Por considerar que as atividades, envolvendo o processo de ordenação de perguntas, já tinham sido suficientemente exploradas, e por percebermos a falta de vontade dos alunos, assim como o cansaço pela repetição dos exercícios propostos até o momento, tomamos um caminho mais curto, no que tange à reflexão pretendida para a observação da interpretação global dos textos. Optamos, a partir desta atividade, por realizar uma única pergunta aos alunos, “Do que trata o texto?”.

Acreditamos que o processo de leitura porque passaram os alunos os fizeram refletir e perceber que a resposta para a pergunta dada não pode ser pontual, apenas: “sim” ou “não”, mas que é preciso avaliar e ponderar sobre o que se pretende responder, mesmo que as perguntas de ordenação não sejam aplicadas.

Sendo assim, o primeiro texto escolhido para a verificação mencionada foi *O poeta aprendiz*, retirado do livro didático dos alunos de Costa, Marchetti & Soares (2009, p.190).

O poeta aprendiz

Ele era um menino Valente e caprino Um pequeno infante Sadio e gripante. Anos tinha dez E asinhas nos pés Com chumbo e bodoque Era plic e ploc. O olhar verde-gaio Parecia um raio Para tangerina Pião ou menina. Seu corpo moreno Vivia correndo Pulava no escuro Não importa que muro E caía exato Como cai um gato. No diabolô Que bom jogador Bilboquê então Era plim e plão. Saltava de anjo Melhor que marmanjo	E dava o mergulho Sem fazer barulho. No fundo do mar Sabia encontrar Estrelas, ouriços E até deixa-dissos. Às vezes nadava Um mundo de água E não era menino Por nada mofino Sendo que uma vez Embolou com três. Sua coleção De achados do chão Abundava em conchas Botões, coisas tronchas Seixos, caramujos Marulhantes, cujos Colocava no ouvido Com ar entendido Rolhas, espoletas E malacachetas Cacos coloridos E bolas de vidro	[...] Em gude de bilha Era maravilha E em bola de meia Jogando de meia- -direita ou de ponta Passava da conta De tanto driblar. Amava era amar. [...] Amava suas primas Levadas e opimas [...] Por isso fazia Seu grão de poesia E achava bonita A palavra escrita. Por isso sofria. De melancolia De sonhar o poeta Que quem sabe um dia Poderia ser.
--	---	---

Vinícius de Moraes. *Para viver um grande amor*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991, p.36-38.

1) Do que trata o texto?

A partir de todo o processo de leitura estudado, ao sugerir essa única pergunta aos alunos, pretendíamos observar se eles apresentariam um parecer geral do texto, perpassando pelos níveis de decodificação, compreensão e interpretação estudados sem o emprego de perguntas orientadoras, para, desta forma, nos certificarmos de que a construção dos sentidos textuais se apresentaria nos estudante, mesmo sem a mediação trazida pelas perguntas de leitura.

CAPÍTULO 3

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo, apresentamos as ações que nortearam o desenvolvimento das aulas em que os exercícios foram aplicados e a análise das atividades realizadas no percurso. Inicialmente, explicamos como foram escolhidos os textos que serviram como material de preparação e aplicação das atividades. Em seguida, descrevemos o processo de construção das perguntas; por fim, analisamos o material produzido pelos alunos durante o ano letivo de 2011.

Para isso, optamos por dividi-lo em quatro seções: a primeira revela, a partir de um diagnóstico realizado no início do ano letivo, os problemas enfrentados pelos alunos diante da leitura; a segunda mostra como o processo de leitura pode ser utilizado para a construção de material destinado à leitura de textos, buscando as teorias, na construção da concepção de leitura aplicada à turma investigada; na terceira, temos um diálogo com nossos Diários Reflexivos, mediante realização das atividades; por fim, realizamos um confronto das análises, triangulando os dados, para retomar o diagnóstico ali apresentado, e, a partir dele, observar se o trabalho com o processo de leitura na sala de aula teve algum efeito sobre a construção crítica dos alunos.

3.1 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO DOS ALUNOS

O questionário sócio-cultural-econômico aplicado aos alunos da turma, antes do início das atividades com o processo de leitura, teve como objetivo investigar o contato com a leitura a que estão expostos os estudantes e suas famílias fora da escola, em seu convívio social. Para assim percebermos melhor o que há nas dificuldades enfrentadas pela turma no que concerne à leitura.

O questionário é analisado a partir de três blocos distintos que propõem discutir as perguntas por temática definida. O primeiro bloco trata a respeito da escolaridade dos alunos, das famílias e suas preferências de lazer, remetendo-se às questões de 1 a 7 e de 18 a 23.

Neste bloco estão perguntas como a série dos alunos, idade e escolaridade das pessoas da casa. Com esses dados foi possível constatar que os alunos estão na idade certa para a série, que a maioria das pessoas com quem convivem exercem profissões que exigem o mínimo de escolaridade, como: faxineiras, domésticas, doceiras, pedreiros, padeiros etc., e que a maioria de seus familiares concluiu o Ensino Médio.

A renda familiar dos sujeitos investigados gira em torno de dois salários mínimos e propicia à família poucos momentos de lazer; gastos com viagens, teatros e cinema são quase um luxo. É evidente que os recursos também não chegam para a compra de livros. Contudo, esse fato não pode ser o responsável pela falta de leitura, uma vez que existem bibliotecas espalhadas pela cidade, com acesso gratuito, e a escola garante igualmente empréstimos de vários títulos para os alunos. Mesmo assim, a família limita-se a ter a televisão como uma das únicas formas de aquisição de conhecimentos e informações. Fato que reflete o nível de leitura da família, nos apontando para a falta de cultura leitora desses sujeitos.

O segundo bloco é referente à presença de livros na vida do aluno, são as questões de 8 a 11. A presença de livros é quase sempre relatada como escassa ou nula, quando revelam ler os livros didáticos e/ou livros religiosos, que estão no topo da lista, cerca de 4 alunos afirmam ler narrativas ficcionais. Isso indica uma leitura linear, cômoda e com pouca quebra de expectativas, em que os fatos se desenrolam de forma muito esperada e contínua. Algumas meninas, em torno de 3, afirmam ler romances e livros de aventuras, uma afirma ler preferencialmente livros de famosos, mesmo não tendo especificado, nos pareceu livros biográficos ou livros que contam histórias exibidas na televisão. Fato curioso é que apenas 4 alunos afirmam não ler, a grande maioria garante ler livros, possivelmente para nos agradar, pois, quando indagados sobre o tempo dedicado a essas leituras, não apresentam respostas convincentes, dado o fato de afirmarem, na sequência, que sentem sono quando leem ou que ler é mais chato que ver televisão ou ficar na internet. Interpretamos esse desabafo como uma tentativa de parecerem mais cultos ou mais interessados em livros do que realmente são, pois faz parte da cultura popular que pessoas leitoras são mais inteligentes. Além disso, a escola demanda essa postura dos estudantes que precisam, de alguma forma, demonstrar que se ajustam ao padrão institucional exigido.

A maioria dos alunos e suas famílias não costumam comprar ou emprestar livros em bibliotecas. Alguns pais ou irmãos mais velhos às vezes leem o mesmo livro que o aluno emprestou na biblioteca da escola. Por isso são comuns atrasos na entrega dos livros ou uma permanência maior do material em função da leitura do outro. Além disso, vários alunos emprestam material de leitura dos professores para que a família possa igualmente usufruir da leitura. Essa atitude nos revela que a presença do livro, em casa, seja mediada pela indicação do aluno ou pela curiosidade de saber o que o estudante lê, insere a família, mesmo pouco escolarizada e sem hábitos de leitura, em um mundo que não teria possibilidades se não houvesse o aluno para intermediar esse processo. Mesmo de forma indireta, o estudante facilita o acesso da família aos livros, pois a presença do material em casa estimula de alguma maneira a leitura do adulto, seja por curiosidade, vontade de aprender ou pela facilidade de um objeto diferente disponível em suas casas. Verificação que nos remete mais uma vez à grande responsabilidade da escola frente à leitura que se deve proporcionar aos alunos.

O terceiro bloco trata de questões a respeito do uso de mídias na vida do aluno. Esse bloco corresponde às perguntas de 12 a 17, as quais nos revelam que a grande diversão dos estudantes e suas famílias é mesmo a televisão e a internet, que usam quase exclusivamente para acessar redes sociais. Todos afirmam fazer uso frequente dos aparelhos. Em média passam 8 horas na frente da televisão vendo novelas, programas de auditório ou jornalismo sensacionalista e não conseguem pensar em mais nada para fazer em suas horas vagas. Atitudes semelhantes a dos adultos com quem convivem, confirmando a máxima de que a criança repete aquilo que vê em casa.

Livros, definitivamente, não fazem parte de seus hábitos e quando afirmam ler com frequência são quase sempre a bíblia ou livros didáticos de anos anteriores. O que não constitui necessariamente a leitura fruição, da descoberta, do encantamento e principalmente do despertar para um mundo totalmente novo e reflexivo que nos faz percorrer o cérebro quando lemos.

O questionário expôs, assim, que a escolaridade e a falta de incentivo das famílias para a leitura, além das facilidades de acesso às novas tecnologias, auxiliam muito na manutenção de alunos propensos a não tomar a leitura, como um hábito. Essa constatação nos condiciona a procurar meios mais eficazes, na escola, que levem os

estudantes a tornarem-se verdadeiros leitores, autônomos, responsáveis pelas suas próprias palavras (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004).

3.2 ANÁLISE DIAGNÓSTICA

A turma investigada é uma das sete turmas de 6º ano de um Colégio Estadual de bairro, em Maringá-PR. Os alunos dessa série são procedentes das escolas da Rede Municipal de ensino e normalmente chegam com grandes dificuldades em leitura e escrita, por isso, a avaliação diagnóstica aplicada aos estudantes no início do ano letivo, como apresentada no Capítulo 2, teve o intuito de verificar as principais dificuldades dos alunos, a fim de se trabalhar para que os problemas sejam amenizados, ao longo do período letivo. Por esse motivo, os alunos realizaram as atividades sem nenhuma ajuda dos professores ou dos colegas, garantindo a autonomia das respostas atribuídas, resguardando a veracidade do material aplicado e recolhido.

Há dois anos esse trabalho é feito no Colégio pela Coordenação Pedagógica da escola com a ajuda de alguns professores. A partir do diagnóstico do ano de 2011, foi possível verificar que a maior parte dos estudantes apresentava dificuldade na interpretação geral do texto, exceto na primeira etapa de leitura, a decodificação, denotando a necessidade de uma ação que pudesse auxiliar esses alunos a desenvolver suas competências leitoras.

As perguntas realizadas na avaliação diagnóstica foram divididas em três grupos, de acordo com o processo de leitura: 1) decodificação, 2) compreensão e 3) interpretação.

A partir dos critérios estabelecidos, foi possível averiguar que apenas 19 alunos, dos 34 matriculados na turma, compareceram no dia da realização da prova diagnóstica, devido ao não agendamento da atividade, por se tratar de uma atividade aplicada aleatoriamente durante o período letivo. Por isso, somente esses constituíram inicialmente o *corpus* principal da pesquisa, que no decorrer do ano letivo precisou ser reduzido para 14, tendo em vista que esses alunos participaram de todas as atividades aplicadas, por isso as respostas selecionadas para análise são dos alunos que participaram de todas as atividades, os 14 alunos já mencionados.

Sendo assim, a partir das respostas atribuídas às perguntas de leitura, presumimos haver uma lacuna no processo de aprendizagem do ensino de leitura e escrita, na turma de 6º ano pesquisada, pois a grande maioria só não apresentou problemas na fase inicial do processo de leitura, a decodificação.

De acordo com as avaliações, no critério de decodificação, os estudantes não evidenciaram grandes problemas para responder, embora nem todas as respostas tenham sido realizadas de maneira completa, como nos exemplos:

1) Perguntas de decodificação:

a) Qual o autor do texto?

Respostas:

(A1)⁵; (A2); (A3); (A4); (A8); (A11); (A12); (A13) “*Luis Giffoni*”
(A5); (A6); (A7); (A9); (A10); (A14) “*Luís Giffoni*”

b) O nome do menino?

Respostas:

(A2); (A1) “*Ze Renato*”
(A3); (A5); (A6); (A8); (A9); (A10); (A11); (A12); (A13); (A14) “*Zé Renato*”
(A7) “*Zé renato*”
(A4) “*Renato*”

c) O que ele acreditou que soubesse fazer?

Respostas:

(A1) “*Ele acreditou que pudesse voar*”
(A2) “*Ele acreditou que podia voar*”
(A3); (A7); (A14) “*Que soubesse a voar*”
(A4); (A5); (A10) “*Voar.*”
(A6) “*Ele achou que soubesse voar*”
(A8) “*Ele acreditou que soubece voar.*”
(A9); (A11) “*Ele acreditou que soubesse voar*”
(A12) “*observando as aves, zé renato acreditou que sabia voar*”
(A13) “*acreditou que soubesse voar*”

⁵ Para não haver problemas em nomear os alunos participantes da pesquisa e para melhor classificação, usaremos códigos para identificar os estudantes, ex: A17, em que “A” significa aluno e “17” o número representativo do aluno.

Embora os alunos não tenham resgatado o tema das perguntas para iniciar as respostas principalmente para os exercícios a) e b), como pretendíamos que fizessem, todos, 100% dos alunos, acertaram as perguntas de decodificação, atribuindo pontualmente parte do texto para responder ao que se perguntou “*Luis Giffoni*”; “*Ze Renato*”; “*Renato*”. Isso se deve ao fato de os estudantes estarem acostumados a perguntas óbvias, buscadas na superfície textual, as quais nem da leitura integral do texto precisam para serem respondidas. Essa verificação nos confere uma assertiva, que o fato mais importante para o aluno não é a leitura e a atribuição de sentido, mas a resposta esperada pelo professor, pois ele busca apenas palavras do texto para compor sua resposta, dessa forma, não há como “errar”.

Contudo, na pergunta c) já vislumbramos um maior comprometimento dos alunos diante da resposta, esboçando uma asserção que permite uma construção mais elaborada do pensamento, como é o caso de A1; A2; A6; A8; A9; A10 que se preocupam em acrescentar no início da resposta o pronome “Ele”, demonstrando que entenderam se tratar do menino. Além deles, A12, delineia uma resposta que transparece principiar seu processo de desenvolvimento leitor quando retoma todo o enunciado sobre o porquê de Zé Renato achar que poderia voar “*observando as aves, zé renato*”, para a partir daí, atribuir a informação que a maioria conferiu como resposta “*acreditou que sabia voar*”. Tais respostas nos apresentam um quadro bastante animador quanto às respostas de decodificação, uma vez que os alunos nos evidenciam certa facilidade para lidar com as perguntas que precisam apenas de uma leitura superficial do texto, significando já terem vencido a primeira etapa do processo de leitura, mesmo ainda podendo desenvolvê-la melhor ao longo do ano letivo.

Em se tratando das respostas para perguntas de compreensão, nem todos os alunos concluíram com facilidade suas atividades. Pelo contrário, no panorama geral, 52% dos alunos não tiveram problemas para as soluções, explicaram e colheram no texto com certa facilidade várias informações para compor a resposta. Por outro lado, 19% fizeram parcialmente os levantamentos adequados, atribuindo respostas mais pontuais e que demonstram pouca reflexão sobre a organização realizada para a obtenção das respostas. Além disso, 29% não concluíram adequadamente as repostas de leitura, atribuindo respostas que não estavam de acordo com o que foi perguntado, confirmando o que já mencionamos na decodificação, que procuram no texto palavras

para suas respostas. Quando isso não é possível, sentem dificuldades em inferir sobre a leitura e acabam desistindo ou atribuindo uma resposta que não responde ao que se perguntou.

Fica visível, mesmo com poucos dados, que os alunos precisam ser auxiliados nas reflexões para chegarem a um nível melhor de inferências quanto às perguntas de compreensão, pois ainda não realizam com segurança suas deduções. Diante desse quadro, entendemos que a primeira providência é aguçarmos nos alunos a percepção das inferências que podem ser realizadas ao longo da leitura, as quais proporcionaram uma visão mais crítica do texto. Trabalho bastante minucioso, pois envolve a desmistificação de que toda resposta está presentemente explícita no texto e que o autor é o detentor do saber textual. Ocorrências que se concretizam nas respostas atribuídas às perguntas de compreensão.

2) Perguntas de compreensão:

d) Como ele tentou fazer isso?

Respostas:

(A1) *“Desima de um muro com uma capa”*

(A2) *“Batendo os braços bem rápido e usando uma capa debaixo dos braços”*

(A3) *“Achou que precisa de ginástica e fez muita.”*

(A4) *“batendo os braços bem rápido”*

(A5) *“Basta bater os braços bem depressa tentou várias, não saiu do chão”*

(A6) *“Amarrou uma capa de baixo dos braços como uma asa.”*

(A7) *“Batendo os braços colocando capa empaixo dos braços, e pulando de um muro.”*

(A8) *“Bater os braços bem depressa.”*

(A9) *“Ele bateu os braços bem depressa.”*

(A10) *“Fazendo idéias loucas como: fazendo ginástica e ficando mais forte ágil, e amarrando capas de baixo do braso.”*

(A11) *“Ele tentou fazer isso batendo os braço.”*

(A12) *“Fazendo ginástica e colocando uma capa.”*

(A13) *“Bater os braços bem rápido colocar uma capa”*

(A14) *“Batendo os braços bem depressa, ou amarrando uma capa debaixo dos braços”*

Pelas respostas atribuídas à pergunta d), é notório observarmos que alguns alunos, destacados pelo negrito, colheram em vários momentos do texto informações para compor suas respostas, realizando de maneira acertada as percepções obtidas do

texto, fazendo inferências a partir do que o texto oferecia: (A14) *“Batendo os braços bem depressa, ou amarrando uma capa debaixo dos braços”*; (A5) *“Basta bater os braços bem depressa tentou várias, não saiu do chão”*; (A13) *“Bater os braços bem rápido colocar uma capa”*. Fato que nos aponta para percepções realizadas pelos alunos em relação ao texto, que propiciaram organizar as informações de forma a atender ao que foi solicitado. Embora algumas atribuições mais elaboradas, buscando todas as possibilidades textuais, pudessem ter sido construídas, eles confirmam que eles olharam para o texto e conseguiram extrair dele respostas pertinentes para a pergunta, por isso consideramos acertadas as respostas que elencavam pelo menos dois itens das tentativas do garoto.

Outros alunos, por sua vez, apenas parearam as informações presentes em algum ponto do texto e apresentaram como resposta: (A3): *“Achou que precisa de ginástica e fez muita.”*; (A8) *“Bater os braços bem depressa.”*, comprovando que o texto é o objeto de onde se extrai a resposta de forma pontual. Nesse momento, consideramos essas respostas como acertadas, porque trazem elementos que provam mesmo parcialmente a adequação do que foi perguntado, pois os alunos ainda não passaram pelo processo de leitura e por isso não estão habituados a refletir mais profundamente sobre o texto. Contudo, poderíamos afirmar que as respostas ainda não estão totalmente adequadas para comprovar a reflexão esperada do aluno para esse tipo de pergunta, mas como essa é ainda a avaliação diagnóstica, aceitamos como atribuição desejada toda resposta que trouxe parte da resposta, pois não houve casos em que a resposta trazia todos os elementos que descrevia cada tentativa do garoto.

e) Quais as consequências dessas tentativas?

Respostas:

- (A1) *“A consequência foi a língua enrolada e corpo todo doido”*
- (A2) *“Ele levou um tombo”*
- (A3) Não respondeu
- (A4) *“Não saiu do chão”*
- (A5) *“Ele levou um tombo perdeu a voz”*
- (A6) *“Ele caiu do muro tentando voar e acabou se machucando todo”*
- (A7) *“Pode machucar os osso dos Braços, e quebrando o pescoço e o Braço.”*
- (A8) *“Perdeu a voz”*
- (A9) *“Ele caiu varias vezes no chão”*
- (A10) *“Tentativa louca.”*
- (A11) *“As consequencias e que ele acabou se machucando.”*

(A12) “*De quebrar uma perna ou até morrer.*”

(A13) “*Num tombo.*”

(A14) “*Ele caiu do muro.*”

Para a pergunta “e”, 3 alunos acertaram a resposta: (A6) “*Ele caiu do muro tentando voar e acabou se machucando todo*”; (A11) “*As consequencias e que ele acabou se machucando.*”; (A1) “*A consequência foi a língua enrolada e corpo todo doido*”. A6, além de afirmar que o garoto “*caiu do muro*”, ainda refletiu sobre o que havia acontecido a ele, verificando que a travessura do menino o levou a se machucar. Assim como A11 e A1, que em vez de informarem como ou de onde o garoto caiu, retomam parte da pergunta (A11) “*As consequências*”; (A1) “*A consequência*”, afirmando que a brincadeira acabou por machucá-lo. Esses alunos não se limitaram a copiar trechos do texto, mas a partir da leitura moldaram uma resposta singular, construída pelo viés de suas ponderações sobre o tema, demonstrando estar em pleno desenvolvimento leitor.

Outros estudantes realizaram parcialmente suas respostas: (A2) “*Ele levou um tombo*”; (A5) “*Ele levou um tombo perdeu a voz*”; (A8) “*Perdeu a voz*”; (A9) “*Ele caiu varias vezes no chão*”; (A13) “*Num tombo.*”; (A14) “*Ele caiu do muro.*”, focando apenas uma parte do enunciado pretendido para a resposta, e se ativeram praticamente ao que estava escrito no texto, não se preocuparam em verificar e organizar as informações, atribuindo maior sentido para a resposta.

De forma geral, as respostas foram bem diversificadas, pois a pergunta de compreensão já requer do estudante uma reflexão mínima quanto à temática, por isso o aluno precisa dedicar-se ao texto. No entanto, novamente a pergunta de compreensão textual evidencia que muitos alunos precisam se apropriar de maneira mais efetiva das leituras realizadas, uma vez que são muito dependentes das informações trazidas pela leitura.

Outras 2 respostas foram consideradas inadequadas, pois não estabeleceram relação com o que foi perguntado: (A7) “*Pode machucar os osso dos Braços, e quebrando o pescoço e o Braço.*”; (A10) “*Tentativa louca.*”. Os alunos parecem não conseguir organizar o pensamento de maneira apropriada para a atribuição da resposta. A7 parece responder à seguinte pergunta: O que pode acontecer com o garoto? Dando a impressão que perguntamos sobre as possibilidades traçadas para tanta traquinagem,

quando na verdade a pergunta foi mais restrita, atendo-se apenas ao que já aconteceu com o garoto. Se permitirmos tal inferência estaremos concordando que a resposta pode ser qualquer uma, que o aluno não precisa se preocupar em responder o que se perguntou, mas aquilo que achar ter sido perguntado. Em relação a A10, parece que a pergunta foi alguma coisa como: O que você acha dessa tentativa? Ao que o aluno novamente opinaria de forma livre sem se preocupar com as informações textuais. Essas reflexões são extremamente importantes, dado o fato de necessitarmos diferenciar para o aluno o que foi perguntado e o que foi respondido. O estudante precisa aprender a ler o texto, antes de mais nada, para depois inferir sobre ele, assim como o aluno não pode tomar o texto como algo impenetrável e fechado em si mesmo, também não pode atribuir a ele qualquer sentido. Ele precisa aprender a ler o texto a partir dos significados que ali são apresentadas, para depois extrair o que precisa para suas respostas. Um último aluno, (A3), recusou-se a atribuir uma resposta, não sabemos ao certo o porquê, talvez não tenha conseguido entender o enunciado, não saiba o significado da palavra “consequência”, não consiga verificar no texto quais os resultados dos atos do garoto ou simplesmente resolveu desistir da resposta por não conseguir respondê-la.

O que nos parece de todas as implicações dessa pergunta é que os alunos enfrentaram várias barreiras para responder à pergunta e), possivelmente porque ela precisa de uma leitura mais atenta do texto, característica ainda a ser desenvolvida com esses estudantes.

f) Que características você daria para o Zé Renato?

Respostas:

- (A1) “*Que ele não ficasse tentando*”
- (A2) “*Voar de avião*”
- (A3) Não respondeu.
- (A4) “*Percistente*”
- (A5) “*que você não passarinho para vua*”
- (A6) “*Um minino criativo e divertido*”
- (A7) Não respondeu.
- (A8) “*Não desista uma hora você consegue*”
- (A9) “*Ele é ágil, ligeiro, forte.*”
- (A10) “*louco porque nem um ser humano voa*”
- (A11) “*Daria que ele tem um sonho na sua vida*”
- (A12) “*Um menino aventureiro e pouco louco.*”
- (A13) Não respondeu.
- (A14) “*Um garoto que tem o sonho de voar.*”

A pergunta de compreensão inferencial, cuja resposta “não está no texto; está na relação do texto com as inferências produzidas pelo leitor” (MENEGASSI, 2010c, p. 180), teve um número expressivo de acertos, 5 alunos realizaram as respostas de forma adequada, mesmo usando expressões diversas e demonstrando reflexões ainda em fase de desenvolvimento, alguns alunos conseguiram extrair a essência do menino (A4) “*Percistente*”; (A6) “*Um menino criativo e divertido*”; (A9) “*Ele é ágil, ligeiro, forte.*”, características que não estavam expressas no texto, mas implícitas e que apenas um leitor cuidadoso poderia retirar da leitura. Da mesma forma, consideramos as respostas de A10 e A12, por nos parecer que a expressão “louco” significa o espírito aventureiro do garoto, que no entender dos jovens estudantes parece loucura, como possivelmente lhes faltem vocabulário apropriado, usam essa palavra como a representação das atitudes do menino, pois justificam o uso do vocábulo “*louco porque nem um ser humano voa*”; “*Um menino aventureiro e pouco louco.*”.

Três alunos, no entanto, não responderam, (A3); (A7); (A13). Tal atitude aconteceu possivelmente por não conseguirem realizar inferências que considerassem adequadas ou quem sabe por desconhecerem o significado da palavra “características”, abandonando a atividade, atitude comum a alunos nessa faixa etária, quando não sabem o que fazer diante de um texto.

Além dessas desistências, 6 alunos responderam inadequadamente à pergunta, (A1) “*Que ele não ficasse tentando*”; (A2) “*Voar de avião*”; (A5) “*que você não passarinho para vua*”; (A8) “*Não desista uma hora você consegue*”; (A11) “*Daria que ele tem um sonho na sua vida*”; (A14) “*Um garoto que tem o sonho de voar.*”. Esses alunos aparentemente não compreenderam o que era para ser feito. Esse fato parece ter ocorrido devido ao caráter reflexivo da pergunta. O aluno deveria ler o texto atentamente e, a partir de possibilidades realizadas pelo viés das pistas deixadas pelo autor, perceber como era essa personagem. O que não ocorreu com os estudantes, que ficaram indecisos sobre quais características atribuir ao garoto, pois, não souberam refletir sobre o texto e buscar fora e a partir dele a resposta possível (MENEGASSI, 2010c, p. 180). Essa atitude mais uma vez demonstra a falta de experiência dos alunos diante da leitura, pois, quando se deparam com algo mais complexo e que depende das inferências a serem realizadas por eles, não conseguem pensar nas probabilidades deixadas pelo texto.

Nas perguntas de interpretação realizadas na prova diagnóstica, verificamos que elas denotam um conjunto heterogêneo quanto à adequação e inadequação das respostas. É possível inferir que uma parte significativa dos alunos, 35%, ainda não consegue realizar com facilidade as atividades que necessitam participar em suas vidas, julgamentos e conhecimentos de mundo. Além disso, é relevante informar que uma grande parte das respostas, 53%, os alunos responderam de forma minimamente adequada e 12% ainda respondeu de forma parcial as atividades.

3) Perguntas de interpretação

g) Você acredita que o sonho do menino é possível? De que maneira ele pode realizá-lo?

Respostas:

- (A1) *“Não. Voando de paraquedas”*
- (A2) *“sim, criando alguma que fazia ele voar.”*
- (A3) Não respondeu.
- (A4) *“sim, andar de avião”*
- (A5) *“sim, pulando de paraquedas”*
- (A6) *“Ele pode economizar e ir de avião.”*
- (A7) *“Não. Porque é só às aves que consegue voar.”*
- (A8) *“Se pensar quem sabe você voa”*
- (A9) *“Não o sonho dele não é possível porque ele é humano.”*
- (A10) *“Não. Porque Mem um, ser humano voa.”*
- (A11) *“Eu acho que o sonho do menino é impossível.”*
- (A12) *“eu acredito se ele construir uma maquina voadora.”*
- (A13) *“Não”*
- (A14) Não respondeu.

h) Você tem algum sonho?

Respostas:

- (A1) *“De ser cantora”*
- (A2) *“Dirigir um carro veloz.”*
- (A3) Não respondeu.
- (A4) *“Sim. Ter um bom emprego.”*
- (A5) *“Dona Dilma impesa de avião.”*
- (A6) *“De me formar em medicina.”*
- (A7) *“Tenho. poder um dia ser uma pessoa importante”*
- (A8) *“Sim, É ser agente especial da polícia.”*
- (A9) *“Tenho de correr muito rápido.”*
- (A10) *“Ser jogador de futebol.”*
- (A11) *“Sim, se tornar um atora.”*
- (A12) *“Eu tenho de virar adivogada”*

(A13) “*Sim, ser goleiro de futebol*”

(A14) “*Sim. Quando eu ficar mais velho arrumar um bom emprego.*”

Para essas duas perguntas, houve um número de acertos expressivos, 14 alunos realizaram as respostas acertadamente e um não conseguiu responder de maneira coerente: (A8) “*Se pensar quem sabe você voua*”, dois deixaram a resposta em branco. Em âmbito maior, acreditamos que as repostas tenham sido bastante fáceis para inferir, dado o fato de não estarem relacionadas às perguntas anteriores e os alunos poderem atribuir respostas genéricas, sem se comprometerem diretamente com as afirmações. O que em alguns momentos nos leva a aceitar como apropriada uma resposta que visivelmente não passou por uma reflexão acurada, como é o caso da resposta atribuída à pergunta g), em que os alunos não ponderaram possibilidades como voar usando instrumentos, como: avião, balão, paraquedas, etc., fechando a resposta em um simples “não”.

Além disso, na pergunta h), a temática mobiliza os sonhos e desejos de todo jovem estudante, permitindo-lhes vislumbrar futuros cheios de realizações e sucesso profissional. Mesmo assim, ainda é preciso orientá-los de maneira mais direcionada, a fim de garantir-lhes um processo que leve gradativamente à autonomia e criticidade leitora mencionada por Geraldi (1997), para que o processo de aprendizagem não fique emperrado aqui, e os estudantes possam se apropriar das palavras alheias, a fim de transformá-las em novas palavras (BAHKIN, 2004), criando um discurso próprio e repleto de idiosincrasias, que, no momento, ainda não são capazes de fazer por não terem sido ensinados e desenvolvidos.

i) O que você faz para que este sonho se realize?

Respostas:

(A1) “*Qualquer coisa*”

(A2) “*Andando de carro com o meu pai.*”

(A3) Não respondeu.

(A4) “*Estudar muito*”

(A5) “*Estudando e trabalhando.*”

(A6) “*Estudo.*”

(A7) “*Ter fé é poder acreditar.*”

(A8) “*Crescer e procurar o imprego.*”

(A9) “*Treinar muito.*”

- (A10) “*treinar muito.*”
 (A11) “*Estudo muito para não ser alnafabeta.*”
 (A12) “*Estudar muito seguir regras e ser obidente as meus pais.*”
 (A13) “*Treinar muito e acreditar.*”
 (A14) “*Estudo bastante.*”

j) As pessoas que convivem com você auxiliam na realização de seus sonhos? Como?

Respostas:

- (A1) “*Eles auxiliam me dando apoio.*”
 (A2) “*Sim, o meu irmão também gosta de carro.*”
 (A3) Não respondeu.
 (A4) “*Minha mãe me levando a escola.*”
 (A5) Não respondeu.
 (A6) “*Claro me dão educação.*”
 (A7) “*sim. Podendo mostrar que todo é possível.*”
 (A8) “*Sim ajudam a escolher um bom emprego.*”
 (A9) “*Sim, porque*”
 (A10) “*Sim. Por que meus pais já realizaram muitos sonhos meus.*”
 (A11) “*Sim, me ajudando e auxiliando para eu estudar muito.*”
 (A12) “*Sim os meus professores e meu pais*”
 (A13) Não respondeu.
 (A14) “*Sim---*”

Para as perguntas i) e j), 3 alunos não responderam e 3 não conseguiram inferir de acordo com as possibilidades reais ou transparecer suas opiniões de forma reflexiva, apresentando apenas expressões vagas e bastante subjetivas, quase sempre relacionadas à espiritualidade e ao desejo divino, como nos exemplos atribuídos a pergunta i) “O que você faz para que este sonho se realize?”: (A1) “*Qualquer coisa*”; (A7) “*Ter fé e poder acreditar*”; (A11) “*Estudo muito para não ser alnafabeta*”. Nas respostas atribuídas à pergunta j), “As pessoas que convivem com você auxiliam na realização de seus sonhos? Como?”, as respostas são quase uma reflexão à parte, parecem não ser atribuições para a pergunta, elas são muito pontuais ou não se remetem à pergunta: (A6) “*Claro que me dão educação*”; (A9) “*Sim, porque*”; (A14) “*Sim*”. Mais uma vez, o desconhecimento de atividades desse modelo tornou a resposta difícil de ser atribuída, pois os estudantes não estão habituados a arriscar-se, quando precisam responder sobre textos escolares, embora as perguntas sejam bem simples, sem inferências muito complexas, as respostas limitaram-se ao lugar comum “da escola”. Assim, a palavra do outro (BAKHTIN/VOLOCHINV, 2004) não perpassa pela representação dialógica do aluno.

Ele não estabelece interação com o texto (GERALDI, 1997), por isso não produz sentidos possíveis (MENEGASSI, 2011), apenas aqueles supostamente pretendidos pela escola, já que foi isso que aprendeu a fazer.

A partir da análise realizada, verificamos que as perguntas de interpretação tiveram um número menor de acertos, pois elas exigem um grau maior de percepção leitora. De acordo com Menegassi (2010), além de refletir e trazer uma nova informação para o texto, o aluno deve, nessa etapa, ser capaz de emitir julgamento sobre a nova informação, a fim de produzir um novo texto.

Diante das reflexões descritas, constatamos que os problemas enfrentados pelos estudantes são inúmeros: a) dificuldades para responder perguntas que exigem percepção literal de informações do texto; b) dificuldades em perceber quando as respostas não estão no texto, mas nas inferências produzidas pelo leitor; c) dificuldade em realizar com facilidade as atividades que necessitam participar em suas vidas, julgamentos e conhecimentos de mundo, a fim de chegar a um nível mais elaborado de inferências nas perguntas de compreensão e interpretação; d) principalmente, dificuldade de refletir e discutir sobre as novas informações trazidas para o texto, utilizando argumentos e explicações coerentes e consistentes. Entendemos que essas dificuldades se apresentam porque os alunos não estão acostumados a refletir, inferir ou viabilizar conhecimentos armazenados para confrontar a leitura a fim de elaborar um julgamento sobre a temática estudada. Isso limita o pensamento do estudante, fazendo-o acreditar que toda resposta deve ser oferecida de forma explícita pelo texto, enquanto espectador, não pode interferir no significado já pronto.

A constatação dessas necessidades aponta para a urgência da construção de atividades que perpassassem pelas várias etapas de leitura: decodificação, compreensão e interpretação, com o intuito de ajudar os estudantes a aprimorarem suas habilidades de leitura, auxiliando-os no amadurecimento e na internalização de elementos que possam garantir um aluno mais autônomo, maduro e responsável pelas suas próprias palavras (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004).

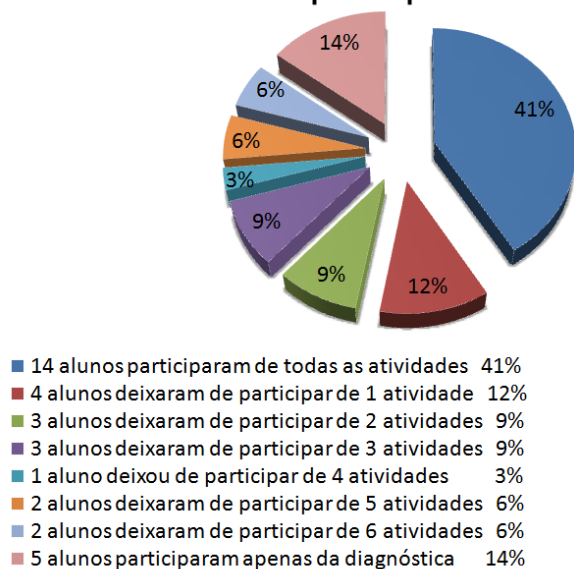
3.3 PANORAMA GERAL

As ações que a pesquisa objetiva são as de verificar se o trabalho com a ordenação de perguntas de leitura resulta em uma construção de sentido mais crítica das respostas atribuídas a essas perguntas, analisando as intervenções da professora durante o processo de reflexão junto aos alunos. Por isso, foram retiradas das análises as atividades dos estudantes que não participaram de todas as ações ao longo do processo de construção de perguntas de leitura, isto é, que não receberam as devidas orientações que auxiliassem seus autores na realização das atividades leitoras.

Dessa forma, delimitamos como *corpus* principal os alunos que participaram de todo o processo de produção de perguntas de leitura, mesmo que tenham deixado um ou outro exercício sem fazer; também os participantes que realizaram algumas ações ao longo do ano, mas que não totalizaram as atividades; bem como, os alunos que só participaram da avaliação diagnóstica. Esses não concluíram outras atividades propostas porque foram remanejados de turma, mudaram de escola, de cidade ou simplesmente pararam de frequentar as aulas.

No Gráfico 4 representativo da porcentagem de alunos que participaram ou deixaram de participar das atividades, pode ser visualizado com maior perceptibilidade o número de ocorrências descritas.

Gráfico 4: representativo da turma participante



Assim, na representação do Gráfico 4, temos um total de 41% dos alunos da turma participando efetivamente de todas as atividades propostas, portanto, 14 alunos, os quais realizaram todos os exercícios com respostas de leitura, respostas-finais e textos-resposta que são analisados neste capítulo.

A partir do Gráfico 4, também é possível inferir que, sendo as atividades em um total de 8, os alunos que menos participaram da construção das atividades realizaram no mínimo 3 atividades completas, incluindo a avaliação diagnóstica. Podemos deduzir que, para esses alunos, talvez o processo de leitura não tenha sido muito proveitoso. De qualquer forma, é bom ratificar que isso aconteceu com um número muito inexpressivo de alunos, apenas 2.

Observamos que, em geral, nas produções das respostas de leitura e respostas-finais e textos-resposta, esses alunos demonstraram três categorias recorrentes: 1) respostas adequadas; 2) respostas com falta de informações; 3) respostas inadequadas ou não realizadas. Cada uma dessas categorizações denota singularidades que formam e delimitam um conjunto específico de características encontradas nas atividades, confirmando níveis diferentes de decodificação, compreensão e interpretação, de autonomia e envolvimento dos alunos, no processo de construção da leitura, a partir das nossas orientações.

É importante deixar acentuado que não tomamos como critério principal, nessas escolhas, a qualidade da escrita ou a capacidade argumentativa evidenciada pelos alunos. Adotamos como ponto central a qualidade das reflexões produzidas, durante a realização das atividades do processo de construção leitora, atendendo, assim, aos objetivos desta pesquisa.

A partir dos critérios e procedimentos adotados, tendo a abordagem qualitativa-interpretativista, no processo de análise das versões representativas, iniciamos com a transcrição de exercícios produzidos por alunos, que evidenciaram um envolvimento nulo ou quase nulo das respostas de leitura. Em seguida, analisamos as construções parciais no processo de produção leitora e, por fim, apresentamos as versões que exemplificam atividades de leitura adequadas, em que os autores explicitam maior iniciativa, comprometimento, reflexão, julgamento e autonomia nas respostas atribuídas às perguntas e à resposta-final e aos textos-resposta. Simultaneamente a estas

investigações e a partir delas, analisar, também, as intervenções realizadas por nós enquanto pesquisadores e mediadores no processo de leitura.

3.3.1 Critérios adotados

As atividades realizadas, tanto de respostas de leitura, como as respostas-finais e os textos-resposta, seguem um padrão de análise de acordo com o processo de leitura a que foram submetidas. Para este *corpus*, a análise deve ser entendida da seguinte maneira:

- 1) **Respostas adequadas:** respostas, respostas-finais ou textos-resposta em que os alunos respondem de forma apropriada, deixando transparecer que decodificou, compreendeu ou interpretou as respostas, atribuindo seu ponto de vista, julgamento ou realizando inferências sempre que necessário;
- 2) **Respostas com falta de informações:** respostas, respostas-finais ou textos-resposta em que os alunos fizeram atribuições parciais ou fragmentadas ao decodificar, compreender ou interpretar as respostas, demonstrando falta de reflexão e percepção dos elementos textuais;
- 3) **Respostas inadequadas ou não realizadas:** respostas, respostas-finais ou textos-resposta em que o aluno não responde de acordo com o que foi perguntado, ignorando a pergunta e comunicando algo que não dá conta de decodificar, compreender, interpretar, ou quando o aluno simplesmente não responde ao que foi perguntado, deixando o exercício em branco.

Para melhor entendermos como o processo foi concretizado na sala de aula, iniciamos agora as minúcias dos acontecimentos que delinearão esta pesquisa, demonstrando por quais caminhos e dificuldades passaram os sujeitos envolvidos no trabalho de leitura realizado na escola, buscando o desenvolvimento do leitor crítico.

3.4 RESPOSTAS DE LEITURA

Para o primeiro contato da turma com a nova atividade de leitura, escolhemos o texto *Cachorro ciclista* (REVISTA ZÁ, 1997, *apud* MENEGASSI, 2005). A fim de fazermos com que os alunos se posicionassem como sujeitos produtores de suas próprias construções durante as atividades de leitura, na tentativa de intervir o mínimo possível nas reflexões e ações realizadas pelos estudantes, optamos por não comentar ou explicar o primeiro texto aplicado para os alunos antes da realização dos exercícios.

Dessa forma, exploramos os recursos disponíveis na escola para a realização das atividades em sala, escolhemos o mais elementar dos instrumentos acessíveis ao professor, o quadro de giz. Assim, escrevemos nele o texto *Cachorro ciclista* e pedimos que os alunos copiassem em seus cadernos, prestando bastante atenção no que estavam escrevendo, pois em seguida teriam que realizar uma atividade referente ao texto. Não houve resistência, uma vez que os estudantes estavam acostumados a realizar cópias de atividades no caderno, mesmo assim, alguns, ao verificarem que o texto era muito curto, se surpreenderam “*nossa, mas é só isso?*”; “*o texto já acabou?*”; “ *você vai passar mais professora?*”. Ao que nos limitamos a responder que ainda faltavam as perguntas que não deveriam ser respondidas antes da leitura atenta do texto, o que significava ler pelo menos duas vezes. Além disso, teriam que esperar a nossa explicação sobre como proceder para responder cada uma das perguntas. Muitos não gostaram de precisar ler o texto mais de uma vez, sendo desnecessário, porque já sabiam o que a leitura trazia ao final da cópia, mesmo assim, sob nosso olhar atento, com alguma relutância, realizaram a leitura.

Após o término do prazo estipulado para a leitura silenciosa, observarmos como os alunos queriam rapidamente realizar as atividades como faziam habitualmente, atribuindo respostas rápidas para a pergunta, como: “sim”, “não”, “é”, “tenho”, sem mesmo parar para refletir. Contudo, alertamos que deveriam esperar a explicação, para que não precisassem refazer os exercícios, mas antes, deveriam fazer uma nova leitura do texto, proposta que não agradou muito a turma.

Depois desse episódio, passamos ao passo a passo de como proceder para a realização das respostas. Explicamos que primeiro deveriam retomar parte da pergunta e

na sequência atribuir o que haviam selecionado para responder ao que foi perguntado. Realizamos em conjunto as duas perguntas iniciais para que visualizassem a forma organizacional solicitada para aquela atividade. Escrevemos no quadro a pergunta de forma bastante destacada e, após ler todo o enunciado com a turma, grifamos a parte que deveriam aproveitar para iniciar a resposta.

1) Por que o cachorro ficou famoso?

Demonstramos que retomar parte da pergunta (ou temática) era trazer o enunciado “o cachorro ficou famoso”, para compor uma resposta com o que havia selecionado em sua memória para a pergunta “sabia andar de bicicleta”. O que significava dizer que a resposta completa esperada seria a junção desses enunciados: “O cachorro ficou famoso porque sabia andar de bicicleta”. Além disso, foi necessário explicar que também precisariam colocar letra maiúscula no início da resposta, transformando a vogal “o” minúscula em “O” maiúsculo⁶. Além disso, foi preciso transferir e alterar o “por que” inicial da pergunta para uma posição central que efetivasse a ligação entre os termos que compusessem a resposta, garantindo a articulação entre eles. É evidente que foi preciso explanar durante essa aula a diferença entre os empregos de “por que” e “porque”.

Ensinar aos alunos a construção da resposta completa foi importante, pois, entendemos que “a leitura acontece ao desencadear-se o processo criativo em que sujeito e linguagem interagem permanentemente” (DELL’ISOLA, 1996, p.73), por isso, quando exigimos do aluno, em fase inicial de desenvolvimento, a retomada da pergunta e a atribuição da possível resposta, esse recurso faz com que ele acione um dispositivo (MENEGASSI, 2010b) de concentração leitora que o leva a manter um diálogo mais próximo com o texto estudado. Para que, dessa maneira, o processo ativamente responsivo de que discorre Bakhtin (2004) ocorra e os espaços textuais sejam ocupados pelo “eu/sujeito/leitor/ser do mundo a seu modo” (DELL’ISOLA, 1996, p.73) e o aluno possa, de fato, a partir de sua idiosincrasia, produzir um sentido singular para o texto.

Na sequência da explicação, repetir o mesmo procedimento aplicado na pergunta 1) para a pergunta 2), em seguida informamos que deveriam realizar os exercícios subsequentes, com exceção da última atividade, sem ajuda. Pedimos que não tivessem pressa para responder aos questionamentos, só corrigiríamos quando todos estivessem

⁶ Aqui, aproveitamos para explicar a diferença entre os usos de letras maiúsculas e minúsculas.

prontos, por isso quem terminasse deveria pegar um dos livros na sacola de leitura e ler até os colegas terminarem. Houve um momento de silêncio após a nossa fala, todos pareciam concentradíssimos e atentos, liam e reliam o texto, procurando as respostas, os burburinhos começaram timidamente, alguns vinham para tentar saber se a resposta estava certa, outros diziam que era muito fácil e que não teriam problemas em fazer de forma rápida. Até que alguém admitiu ter emperrado na pergunta 4) “*A quem possivelmente pertence o animal?*”. Muitas foram as indagações feitas pelos estudantes: “Essas perguntas são muito difíceis”; “Essa 4) é impossível de responder”; “Não estou encontrando a resposta no texto”; “Essa resposta não dá pra saber, onde está?”; “Posso inventar um nome para o dono?”; “É claro que o dono só pode ser um japonês”; “Como eu vou saber quem é o dono se não fala no texto?”.

Diante das ponderações dos alunos, fizemos uma cara de interrogação e respondemos às indagações com novas perguntas. “O que você acha?”; “Será que todos os japoneses têm cachorros que andam de bicicleta?”; “Pense nas possibilidades da vida real”; “Quem você acha que pode ter um cachorro que anda de bicicleta?”; “Trabalhe com possibilidades”. É óbvio que não ficamos isentos de participar das investigações realizadas pelos alunos, mas isso também foi importante, pois fez com que refletissem sobre os nossos comentários antes que iniciassem suas respostas.

Ao longo das aulas, as perguntas e as reclamações foram silenciando e os alunos começaram a conversar entre eles e nos buscar menos para auxiliar nas dúvidas. Algumas vezes, preferiam fazer sozinhos sem interferência dos colegas, pedindo que não os ensinassem porque queriam aprender e vinham a nós somente para ter um consentimento e sondar se a ideia que haviam tido não era muito esdrúxula. Enquanto a aula seguia, estávamos o tempo todo andando entre as carteiras dos estudantes, verificando quais as dificuldades apresentadas. Observamos que muitos se esqueciam da resposta completa; reclamavam que não havia todas as respostas no texto; outros haviam atribuído respostas de qualquer jeito, sem levar em conta se estavam ou não adequadas, estes tiveram que refazer. Exigimos que apagassem e realizassem novamente o exercício. Houve quem fizesse só o que sabia e desistisse de responder a 4), que a maioria não conseguiu realizar, por isso avisamos que essa pergunta não deveria ser compartilhada com os colegas, e quem conseguisse responder deveria nos mostrar, mas não poderia deixar ninguém ver. Os alunos ficaram pensativos e a todo o

momento traziam respostas para olharmos. Ao final, apenas três estudantes chegaram a uma resposta adequada, o primeiro disse que poderia pertencer a um treinador de cães, o outro a um dono de circo e o terceiro a um artista de televisão. O que nos mostrou a imensa dificuldade dos alunos em realizar inferências. Esse processo de consolidação das respostas foi ótimo, pois, ao serem forçados a inferir sobre a leitura, extraíram dela sentidos que não estavam prontos, mas que foram construídos a partir de suas experiências como leitores e das possibilidades apresentadas do encontro com o texto.

Esse momento foi importante também para nós, pois iniciávamos junto com os alunos uma nova maneira de entrada no texto e assim como eles não estávamos seguros do que nos esperava. Optamos não comentar o texto, não deixar transparecer as respostas, não permitir que eles compartilhassem algumas aceções com os colegas e principalmente tentamos desde o início deixar muito explícita nossa posição de permitir que suas respostas pudessem estar corretas, mesmo quando não estavam iguais a dos colegas.

Essa postura evidenciou o início do processo autônomo do leitor. O aluno começou a deixar de se preocupar com a resposta que preferiríamos e deu início a um processo de análise e verificação, para sondar se a resposta pensada por ele era possível para cada pergunta, principiando a elaboração e a modificação das estruturas de conhecimento que o sujeito tinha antes de entender as novas informações que a leitura lhe proporcionou (COLOMER & CAMPS, 2002, p.33), moldando desde as primeiras aulas uma nova forma de olhar para o texto.

Passamos, na sequência, à análise das respostas de leitura realizadas com base na teoria adotada, a partir do *corpus* produzido para esse trabalho. Iniciaremos com as respostas de decodificação, passaremos para as respostas de compreensão e finalizaremos com as respostas de interpretação realizadas pelos estudantes.

3.4.1 Respostas de decodificação

As primeiras perguntas analisadas são de decodificação, nesta etapa é possível perceber que as respostas são sempre adequadas, visto a facilidade de serem encontradas na superfície textual, pois se trata do modelo de perguntas que estavam

acostumados a realizar. Mesmo assim, ainda constituíram uma organização mais elaborada da resposta ao se preocuparem com a sua construção completa.

Texto: *Cachorro ciclista*

1) Por que o cachorro ficou famoso?

Respostas adequadas:

(A1); (A3); (A4); (A5); (A6); (A14) “*O cachorro ficou famoso porque sabia andar de bicicleta*”

(A8) “*O cachorro ficou famoso por saber andar de bicicleta*”

(A9) “*O cachorro ficou famoso porque ele andava de bicicleta*”

(A10) “*O cachorro ficou famoso por que ele andava de bicicleta*”

(A11) “*Ele ficou famoso porque ele andava de bicicleta*”

(A12) “*O cachorro ficou famoso por que ele sabia andar de bicicleta.*”

(A13) “*O cachorro ficou famoso porque sabia andar de Bicicleta.*”

É bastante visível a facilidade que tiveram os alunos para responder essa pergunta, apenas organizando a introdução da resposta, resgatando o enunciado da pergunta e complementando com o que se perguntou a partir do olhar superficial para o texto, (A14) “*O cachorro ficou famoso porque sabia andar de bicicleta*”; (A11) “*Ele ficou famoso porque ele andava de bicicleta*”, por isso houve poucas variações entre uma resposta e outra. Durante a realização dessas respostas os alunos demonstraram que já compreendiam essa etapa do processo, atribuíram as respostas de forma rápida e acertada, confirmando nossa expectativa no que tange a decodificação, até porque, essa foi uma das respostas construídas em conjunto durante a aula de explicação, por isso não haveria motivo para a não construção de uma resposta apropriada.

Essa constatação foi muito importante, visto que a partir daí trabalharíamos de forma mais acirrada com as perguntas de compreensão e interpretação, as quais ainda não eram muito populares entre os alunos.

2) Onde o cachorro costuma se apresentar?

Respostas adequadas:

(A1) “*O cachorro costuma se apresentar na TV e nas ruas.*”

(A2) “*O cachorro costuma se apresentar em programa de televisão.*”

(A3) “*O cachorro costuma se apresentar na televisão.*”

- (A4) “*O cachorro costuma se apresentar no Japão.*”
 (A5) “*O cachorro costume se apresentar na TV.*”
 (A6) “*O cachorro custuma se apresentar em um programa de televisão.*”
 (A7) “*O cachorro custuma-se apresentar na TV.*”
 (A8) “*O cachorro costuma se apresentar na TV.*”
 (A9) “*Na televisão.*”
 (A10) “*Ele acostumava se apresentar na tv.*”
 (A11) “*Ele costuma se apresentar na TV.*”
 (A12) “*O cachorro custuma-se apresentar na televisão em programas.*”
 (A13) “*O cachorro costuma apresentar na TV*”
 (A14) “*O cachorro costuma se apresentar em programas de Televisão.*”

Nessas atribuições é possível afirmar que não houve grandes dificuldades ou variações nas respostas conferidas às perguntas de decodificação, os alunos praticamente transcreveram parte do texto como resposta, houve pequenas variações e uma tentativa de extrapolar o texto, realizada pelo aluno A1, que mencionou as “ruas” como possível lugar de apresentações do cachorro, pensando talvez em sua própria experiência de mundo, em que entende a possibilidade de o animal se apresentar ao ar livre ou em seu próprio cachorro que vive solto e pode frequentar as ruas. Pelo olhar dos estudos realizados por Solé, decodificação como essa “exige que se possa combinar a informação procedente das regras de correspondência com a informação procedente do texto e do conhecimento prévio do leitor” (SOLÉ, p. 1998, p. 60-61). Ao contrário dos outros alunos, A1 responde à pergunta de decodificação com indícios de interpretação, dando provas da constituição de leitor crítico, que se inicia nele, enquanto sujeito. Essa atitude de A1 nos surpreendeu, visto que a percepção desenvolvida pelo estudante foi além do esperado, demonstrando que esse leitor já está iniciando seu processo crítico de leitura. Quando ilustramos no quadro de giz como a resposta deveria ser pensada, esperávamos que o aluno fosse capaz, nesse primeiro momento, apenas de reproduzir o que explicamos durante as aulas. Isso nos deixou esperançosos e desejosos das próximas atividades.

Mesmo os outros alunos apresentam características de leitor em pleno desenvolvimento (A2) “*O cachorro costuma se apresentar em programa de televisão.*”; (A12) “*O cachorro custuma-se apresentar na televisão em programas.*”, uma vez que conseguem organizar as informações e refletir sobre o que é ou não possível para aquela resposta, pois, “decodificação e significado sempre estão presentes no leitor, mas a busca pelo último é que geralmente guia as tentativas de decodificação.” (SOLÉ, 1998,

p.57-58), ação apresentada pelas pequenas variações já esperadas para o estilo de pergunta proporcionada.

Essas situações se repetem nas respostas de decodificação atribuídas a diversos textos e atividades componentes.

Quarta atividade: *Labirinto*

Novamente as respostas puderam ser retiradas do texto fonte e não houve grandes problemas. Aqui os alunos fizeram a mesma coisa, buscaram recortar o texto, acrescentaram no início a retomada das pergunta e trouxeram o que o texto ofereceu de forma explícita. Com o artifício do resgate do enunciado, o aluno precisou voltar ao texto e procurar as informações a serem elencadas. Essa postura, de acordo com Alliender & Condemarín, quando falam de leitura inicial de decodificação, tem o caráter de preparar e orientar, sistematicamente o aluno, “através de atividades planejadas, que fazem do aprender a ler um processo de desenvolvimento natural e significativo” (ALLIENDER & CONDEMARIN,1987, p.64), a fim de desenvolver várias habilidades leitoras que auxiliarão o estudante a perceber os significados do texto.

- 1) O que a garota costuma fazer no sábado?

Respostas adequadas:

- (A1) “A garota costuma ir ao cinema aos sábados.”
- (A2) “A garota costuma ligar para seus amigos e ir para o cinema.”
- (A3) “A garota costuma ligar para os amigos e assistir filme e ir ao cinema.”
- (A4) “A garota costuma ir ao cinema com os amigos aos sábados.”
- (A5) “A garota costuma aos sábados ligar para os amigos e combinar de sair.”
- (A6) “A garota aos sábados costuma ligar para seus amigos e ir ao cinema.”
- (A7) “A garota costuma fazer aos sábados ligar para seus amigos e sair.”
- (A8) “A garota costuma aos sábados ligar para os amigos e combinar de sair, ver algum filme no cinema, ou seja dia perfeito.”
- (A9) “A menina costumava sair aos sábados, assistir um filme no cinema, convidar seus amigos e combinar de sair.”
- (A10) “Aos sábados a garota costuma a ligar para os amigos e combinar de sair e ver um filme no cinema.”
- (A11) “A garota costuma aos sábados ir ao cinema.”
- (A12) “A garota costuma ir no sábado ao cinema.”
- (A13) “A garota costuma fazer aos sábados o sair com os amigos.”

(A14) *“A garota costuma aos sábados ligar para os amigos, combinar de sair, ver algum filme no cinema.”*

Todas as respostas de decodificação realizadas, mesmo em suas variações, apresentam adequação respondendo sem dificuldade ao que perguntamos. Em especial os alunos A8; A9; A10 e A14 demonstraram ser mais minuciosos em suas percepções leitoras, buscando trazer para as respostas o maior número de informações possíveis, destacadas em negrito, enquanto os outros colegas abordam apenas um dos aspectos descritos no texto, (A8) *“A garota costuma aos sábados **ligar para os amigos e combinar de sair, ver algum filme no cinema, ou seja dia perfeito.**”*; (A9) *“A menina costumava sair aos sábados, **assistir um filme no cinema, convidar seus amigos e combinar de sair.**”*; (A10) *“Aos sábados a garota costuma a **ligar para os amigos e combinar de sair e ver um filme no cinema.**”*; (A14) *“A garota costuma aos sábados **ligar para os amigos, combinar de sair, ver algum filme no cinema.**”*, dessa forma efetivaram-se como leitores atentos e em franco desenvolvimento.

Durante a aplicação do texto proposto para esta atividade, explicamos novamente como as perguntas deveriam ser respondidas, não usamos a estratégia de construção conjunta no quadro de giz, mas recapitulamos oralmente o procedimento de leitura para a realização das respostas. Essa estratégia de retomada foi utilizada todas as vezes que os alunos realizavam os exercícios com o processo de leitura. Isso se tornou necessário devido à desatenção de alguns estudantes e as faltas constantes de outros, que ao chegarem novamente para as aulas esqueciam as explicações da aula anterior. Além disso, preferimos proceder dessa forma, pois os alunos, vindos da Rede Municipal de Ensino não estavam totalmente habituados com tantos conteúdos e professores diferentes em um único período letivo, por isso às vezes se confundiam no emaranhado de professores e disciplinas.

Labirinto foi também o primeiro texto lido após o exercício com a pré-leitura. Essa necessidade surgiu por considerarmos o fragmento textual, retirado do livro didático, como difícil, com uma complexidade temática que poderia confundir os alunos. Entendemos que conversar rapidamente sobre a temática textual ativaría nos alunos as memórias de eventos que levariam a uma percepção mais acurada da leitura, por isso selecionamos três alunos para falarem rapidamente sobre a primeira pergunta: “O que você costuma fazer no final de semana” e três alunos para compartilharem

algum fato que tenha causado indecisão no fim de semana, correspondente à pergunta: “Você já ficou indeciso sobre o que fazer no final de semana?”. É óbvio que, em se tratando de sala de aula e com alunos bastante jovens, nem tudo é previsível, por isso muitos ergueram as mãos para serem escolhidos a falar e mesmo não sendo selecionados sobrepuseram suas vozes e contaram ao mesmo tempo o que faziam no final de semana e quando ficaram indecisos. Foi preciso que nos impuséssemos e arbitrariamente cortássemos as interferências, caso contrário, ficaríamos a aula toda discutindo sobre as perguntas de pré-leitura.

Outro motivo para a realização da pré-leitura foi a atividade anterior a esta, “*A raposa e as uvas*”, para a qual os alunos demonstraram muitas dificuldades, pois não atentamos para a complexidade do gênero fábula e apresentamos o texto de chofre, sem uma prévia conversa sobre a temática. Por isso, entendemos que algumas atividades deveriam vir acompanhadas da pré-leitura.

Após a discussão, os alunos foram convidados a abrir o livro didático e realizarem a leitura do texto *Labirinto*. Eles acharam ótimo porque o texto lhes pareceu bem pequeno, isso significava que a leitura e as atividades seriam rápidas. Quando perceberam que fariam novamente as perguntas ordenadamente organizadas tiveram reações diversas. Alguns gostaram e disseram achar fácil de fazer, outros reclamaram que era muita coisa e já estavam ficando cansados de realizar sempre a mesma coisa, outros pediram para não fazer os textos⁷ no final da atividade, alguns sugeriram que passássemos as perguntas no quadro de giz rápido, assim acabariam logo e poderiam fazer a leitura dos livros.

Pedimos que realizassem uma leitura silenciosa e refletissem sobre o que estavam lendo, enquanto pensaríamos nas reivindicações. Novamente não emitimos nenhuma opinião sobre a temática textual. Essa leitura deveria ser realizada pelo menos duas vezes, e nós os acompanháramos para verificar a leitura deles, só então ditamos as perguntas para que todos pudessem copiar ao mesmo tempo.

Verificamos que a pré-leitura foi um grande auxiliador do processo de decodificação nessa atividade, uma vez que os estudantes demoraram a realizar as inferências já na primeira etapa do processo. Perguntaram várias vezes onde estava a

⁷ Ratificamos que essa menção de produção escrita se deve à íntegra da atividade aplicada, na qual os alunos realizavam pelo menos duas versões da resposta-final, o que não trataremos nesta pesquisa especificamente.

resposta, pois ficaram meio confusos, para eles, parecia haver mais que uma resposta ou que a resposta estava fora do texto. O problema aconteceu com a pergunta 2), porque a resposta não estava imediatamente ligada à pergunta, na sequência textual, “*Mas aquele não era um sábado do tipo ótimo, como diria a Karen[...]*”, estava no parágrafo seguinte “*Minha cota de amigos estava zerada. Depois da gelada que levei das ‘Milletes’ fiquei isolada e ta meio deprê[...]*” e alguns alunos não estavam lendo o texto como deveriam. Foi a nossa vez de interferir e pedir que lessem o texto novamente com bastante atenção e lembrassem-se da nossa conversa antes da sua leitura. Assim, perceberam que precisavam depreender certa atenção para a leitura e os elementos textuais explícitos, a fim de atribuir respostas que atendessem ao enunciado da pergunta. A partir daí as construções fluíram com mais facilidade, até porque a cada tentativa dos alunos de nos fazer ditar a resposta pedíamos que realizassem nova leitura.

A próxima atividade a ser analisada é referente ao texto *O que são vírus de computador*. Para este exercício também realizamos a pré-leitura, porque consideramos o assunto do texto pouco conhecido dos alunos, mesmo com acesso a tantas tecnologias, supomos que o funcionamento de uma máquina não seria uma temática muito próxima de suas realidades. Além disso, apostávamos que os alunos trariam melhores contribuições para as respostas ao realizarem uma discussão inicial.

Sétima atividade: *O que são vírus de computador?*

- 1) O que fazem os vírus de computador?

Respostas adequadamente atribuídas:

- (A1) “*Os vírus de computador são programas desenvolvidos para alterar nociva e clandestina mente softwars instalados em um computador.*”
(A2) “*São programas desenvolvidos para alterar nociva.*”
(A7) “*O vírus do computador são programas desenvolvidos para alterar nociva e clandestinamente softwares instalados em um computador.*”

(A8) *“São programas que podem alterar nociva e clandestinamente sftreau instalados em um computador.”*

(A12) *“Os vírus são programas desenvolvidos para alterar nociva e clandestinamente.”*

As respostas conferidas para essa pergunta inicialmente nos pareceu bastante heterogêneas, quanto aos trechos apropriados e atribuídos pelos alunos. Essa multiplicidade nos surpreendeu durante a realização da atividade, pois vários alunos ficaram em dúvida, alguns verificaram que a resposta do colega não estava igual a sua e vinham nos perguntar se poderiam fazer de maneira diferente do amigo. Outros alunos simplesmente apagavam a dele e copiavam a do colega. Começamos a perceber que eles não estavam entendendo o que deveriam fazer, foi preciso realizar uma pausa na aula, pedir atenção de todos e comentar a pergunta, o texto e ouvirmos os alunos, para que dessa forma pudessem sanar as dúvidas sobre o exercício. Contudo, ainda presenciamos muitos alunos com dúvidas, o que nos causou estranheza, já que para nós parecia óbvia a resposta *“Os vírus de computador danificam programas e arquivos”*. Posteriormente a aula, durante reflexões sobre as atividades aplicadas, enquanto relíamos o Diário de Registro, verificamos que a dificuldade dos estudantes não estava na resposta a ser atribuída, mas na pergunta construída de forma muito aberta, possibilitando várias respostas. Dessa forma, difícil, inclusive durante a correção, desconsiderarmos o que os alunos haviam respondido, dado o fato de eles argumentarem que essas ações eram realizadas pelo vírus, como demonstrava o texto. Tivemos que admitir que a pergunta havia sido mal construída, ou pelo menos deveria ter vindo precedida de outra: *“O que são vírus de computador?”*, procedimento que acabaria com as dúvidas e a heterogeneidade das respostas. Vale como alerta a outras pesquisas.

O mais significativo é que descobrimos o problema a tempo de reavaliarmos nossa posição diante das respostas, pois havíamos pensado em considerar como adequadas as respostas que seguem este modelo: (A13) *“Multiplicam-se precisam do um hospedeiro.”*; (A3) *“Os vírus de computador podem anexar-se a quase todos os tipos de Arquivo e espalhar-se com arquivos copiados enviados de usuário.”*; (A4) *“Os viros de PC podem anexar-se a quase todos os tipos de arquivos copiados enviados de usuário para usuário.”*, mas, quando nos deparamos com a subjetividade da pergunta, entendemos que as respostas melhor elaboradas deveriam seguir outro padrão: (A7) *“O vírus do computador são programas desenvolvidos para alterar nociva e*

clandestinamente softwares instalados em um computador.”; (A12) “Os vírus são programas desenvolvidos para alterar nociva e clandestinamente.”, pois, nesse modelo, além de responderem ao que foi perguntado, os alunos ainda introduzem a pergunta informando ao leitor o que são vírus de computador “Os vírus são programas desenvolvidos”, em um flagrante da pergunta que deveria ter sido preparada antes da solicitada nessa atividade. Essa constatação demonstra que os alunos se apresentam em processo de desenvolvimento como leitor.

Nossa falta de percepção quanto à adequação da pergunta nos mostrou que os alunos, considerando-se responsáveis por suas próprias reflexões, buscaram a resposta que consideravam apropriada, mesmo com as diferenças encontradas nas respostas dos amigos de sala. Embora alguns tenham apagado e copiado do colega, outros se fiavam na nossa palavra de que as respostas não precisavam ser iguais para estarem corretas, que às vezes poderiam perceber coisas que o próprio professor tinha deixado escapar. A atitude dos alunos nos fez entender que, naquele momento, mais importante que a resposta correta eram as reflexões, a liberdade e a autonomia que os estudantes conquistaram para defender seus pontos de vista diante do texto. Pode parecer que não houve grandes conquistas, dada a fragilidade de suas respostas, entretanto, mesmo de forma parcial sustentaram suas hipóteses diante da leitura, confrontando inclusive nossa autoridade leitora. Só por esse evento já podemos considerar uma imensa contribuição do processo de leitura, quando mediado de forma adequada, para o desenvolvimento e o avanço leitor dos estudantes.⁸

Respostas parcialmente atribuídas:

(A3) “Os vírus de computador podem anexar-se a quase todos os tipos de Arquivo e espalhar-se com arquivos copiados enviados de usuário.”

(A4) “Os viros de PC podem anexar-se a quase todos os tipos de arquivos copiados enviados de usuário para usuário.”

(A5) “Os vírus de computador podem anexar-se quase todos os tipos de arquivos e espalha-se com arquivo copiados enviados de usuário para usuário.”

(A6) “Eles podem rastrear algo ou deletar alguma coisa.”

(A9) “Dão pane no computador desliga o computador e estraga.”

⁸ Diante desses novos dados, percebemos que a pergunta em questão é de compreensão literal, pois, o aluno precisa pinçar do texto as informações para serem atribuídas. Nesse caso, a pergunta de decodificação seria “O que são vírus de computador?”.

(A10) “São arquivos que se espalham com arquivos copiados enviados de usuários pra usuários”.

(A11) “Os vírus de computador pode espalhar arquivos copiados para outros usuários.”

(A13) “Multiplicam-se precisam do um hospedeiro.”

(14) “Os vírus de computador altera a nociva e clandestinamente softwares instalados em um computador”.

Assim, as respostas atribuídas de maneira parcial se definem como respostas que poderiam figurar também como adequadas, pois apresentam as informações solicitadas para a pergunta de decodificação. Embora não tenham ido além, como os alunos das respostas adequadamente articuladas, esses alunos estão em desenvolvimento cognitivo muito próximo dos alunos que inferiram de maneira diferente a resposta, uma vez que o obstáculo que dificultou a decodificação mais complexa dos alunos foi nossa falha ao construir a pergunta.

Respostas inadequadamente atribuídas:

As respostas inadequadas, mais uma vez, não aconteceram. Esta atitude dos alunos está se tornando uma constante em todas as etapas de leitura, uma vez que os alunos seguem um ritmo ainda cadenciado, mas não param de desenvolver-se no processo de leitura proposto. Nesse ponto já nem podemos mais mencionar a facilidade que encontram para realizar as respostas, mas, sobretudo o caráter individual que elas vêm tomando, pois os alunos, ao aprenderem que precisam se fiar ao texto para atribuírem respostas acertadas, também perceberam que podem ousar e se arriscar diante de algumas acepções, essa experiência arriscada quase sempre denota criticidade e cristalização de concepções do processo de leitura, que auxiliam em suas análises, seus julgamentos e suas discussões sobre o tema.

Uma nova análise realizada é sobre o texto *Lavagem das mãos nos hospitais*, para o qual não realizamos atividade de pré-leitura, por entendermos que é uma realidade bastante vivenciada pelos alunos e comentada na mídia, por isso confiamos no conhecimento prévio armazenado dos estudantes.

Sexta atividade: *Lavagem das mãos nos hospitais*

Esta última pergunta de decodificação confirma as construções adequadamente atribuídas pelos alunos nesta etapa da leitura. Percebemos que, assim como as demais respostas, já descritas, houve desenvolvimento leitor e olhar atento para o texto, aspecto extremamente importante para iniciar nosso leitor no complexo mundo dos sentidos textuais.

2) O que é preciso para diminuir as infecções nos hospitais?

Respostas adequadamente atribuídas:

(A7) “É preciso *diminuir as infecções nos hospitais tem que lavar as mãos repetidamente para não pegar doenças e nem infecções*”.

(A10) “É preciso para diminuir as infecções nos hospitais que *facão mais leitoss individuais e não com bastante pessoas como hoje porque se um tem um problema passa para a pessoa do lado e assim vai*”.

(A11) “É preciso para diminuir as infecços nos hospitais *limpar mesas usar luvas e mascaras*.”

Podemos afirmar que as habilidades de leitura dos alunos A7; A10; A11 vão além do esperado, pois as habilidades de decodificação se automatizaram (SOLÉ, 1998), já que eles não se contentam apenas com o pareamento das ideias, iniciam uma análise do texto com elementos trazidos pela leitura e seus conhecimentos armazenados, evidenciando que incorporaram de forma muito natural as reflexões que precisam cumprir quando se depararam com uma leitura. Este fato revela a criticidade leitora dos estudantes e suas tomadas de consciência diante da temática textual em processo. Fato que não acontecia no diagnóstico, em que os alunos simplesmente procuravam, na subjacência do texto, palavras que preenchessem a resposta, que em suas concepções deveria ser a esperada pelo professor.

Quando fizemos a leitura das respostas de A10 e A11 pela primeira vez, ficamos em dúvida se estavam adequadas, parciais ou inadequadas. A primeira atitude foi desconsiderar as construções dos alunos, pois na nossa concepção fugia ao que a pergunta pretendia, entretanto, averiguamos que a resposta trazia reflexões muito elaboradas, e isso nos deixou em dúvida em relação a um possível procedimento.

Líamos e relíamos as respostas, mas não nos convencíamos da nulidade de suas asserções, ao contrário, elas nos pareciam cada vez melhores, uma vez que os estudantes estavam nos mostrando que suas acepções eram acentuadamente melhores do que seus colegas ponderaram e do que nós mesmos esperávamos como respostas. Não queríamos impedir os alunos de tornarem-se cada vez mais críticos, mas também não poderíamos considerar uma resposta que não estivesse de acordo com o proposto. Nesse ponto, abandonamos a correção e passamos a uma nova conferência das respostas dos outros estudantes, os quais nos evidenciaram que existia certa homogeneidade em suas atribuições, apenas aquelas estavam destoantes. Deixamos assim a atividade daqueles alunos para serem corrigidas novamente em outro momento. Abraçamos-nos novamente com nossos livros sobre teorias linguísticas acerca da leitura e amadurecemos nossas reflexões, ponderamos e reavaliamos as respostas realizadas. Constatamos que as edificações não apenas cumpriam com as determinações propostas, mas nos apontavam leitores plenamente constituídos, que passaram da etapa de decodificação para uma etapa mais abrangente do processo de leitura, a interpretação, de maneira já em processo de automatização, quando se proporcionaram a abandonar o texto e sua subjacência para arriscarem-se na interpretação bem formulada.

Se esses estudantes continuariam seus desenvolvimentos de forma tão crítica, não se podia inferir, mas que todos têm uma grande capacidade de apropriação do conhecimento, não podemos negar, pois suas respostas revelam análise, reflexão, julgamento e tomada de posição diante do texto: (A10) “*É preciso para diminuir as infecções nos hospitais que **facão mais leitos individuais e não com bastante pessoas como hoje porque se um tem um problema passa para a pessoa do lado e assim vai***”. (A11) “*É preciso para diminuir as infecções nos hospitais **limpar mesas usar luvas e mascarar***”. Cumpre destacar, pelos excertos em negrito, que esses alunos conseguiram denunciar os problemas enfrentados pelos hospitais: super lotação, leitos divididos entre pacientes; transmissão de doenças entre pacientes devido ao contato tão próximo; a necessidade dos profissionais da saúde usar luvas, máscaras e de manter o ambiente sempre limpo. Ações, muitas vezes, apontadas pela mídia que chegam à população com grande estardalhaço. Esses alunos souberam criteriosamente selecionar essas informações para transcrever como respostas ativamente responsivas (BAKHTIN,

2003), demonstrando atitudes comprometidas com a leitura e seus conhecimentos armazenados.

Ainda, se compararmos as respostas de decodificação realizadas na avaliação diagnóstica pelos mesmos estudantes, verificamos que é notório o progresso apresentado por eles.

Perguntas de decodificação atribuídas à avaliação diagnóstica:

- a) Qual é o autor do texto?

Respostas:

(A1); (A2); (A3); (A4); (A8); (A11); (A12); (A13) “*Luis Giffoni*”
(A5); (A6); (A7); (A9); (A10); (A14) “*Luís Giffoni*”

- b) O que ele acreditou que soubesse fazer?

Respostas:

(A1) “*Ele acreditou que pudesse voar*”
(A2) “*Ele acreditou que podia voar*”
(A3); (A7); (A14) “*Que soubesse a voar*”
(A4); (A5); (A10) “*Voar.*”
(A6) “*Ele achou que soubesse voar*”
(A8) “*Ele acreditou que soubece voar.*”
(A9); (A11) “*Ele acreditou que soubesse voar*”
(A12) “*observando as aves, zé renato acreditou que sabia voar*”
(A13) “*acreditou que soubesse voar*”

O desempenho dos alunos em relação às respostas atribuídas para as perguntas de decodificação, durante o processo de leitura, evidencia que esses estudantes conseguem, já na primeira etapa do processo, se distanciar de suas reflexões realizadas no início do período letivo. Antes, eles faziam o pareamento das ideias a serem utilizadas como respostas, agora, pelas construções apresentadas e analisadas ao longo desta seção, não apenas pelo último exercício, verificamos que o processo de leitura se concretiza de forma efetiva em suas construções leitoras, permitindo entre outras coisas a extração mais minuciosa de elementos textuais. Em muitos casos, extrapolando os níveis e parâmetros propostos para o modelo de pergunta, uma vez que realizara reflexões muito mais críticas sobre as proposições de cada temática.

Como representações do avanço dos estudantes, tomamos como exemplos as respostas dos alunos A7; A10; A11 para as atribuições já analisadas sobre as infecções nos hospitais. Não faremos a comparação com as respostas de todos os exercícios, realizaremos apenas uma mostra representativa das atividades construídas pelos alunos em todas as etapas de leitura.

Antes mesmo de analisarmos a atividade, apenas pela quantidade de materialização dos enunciados, percebemos que suas construções na avaliação diagnóstica ficam muito aquém das atuais reflexões dentro do processo de leitura, o que de fato não caracteriza criticidade, mas constatamos esse progresso ao confrontarmos tais enunciados.

Avaliação diagnóstica:

(A7) *“Que soubesse a voar”*

(A10) *“Voar.”*

(A11) *“Ele acreditou que soubesse voar”*

É pertinente salientar que as respostas na avaliação diagnóstica configuram-se por apresentar minimamente o que foi acionado pelo enunciado da pergunta, uma vez que as atribuições constituem-se de forma acentuadamente pontuais e com reflexo de parca materialização das reflexões.

Avaliação durante processo de leitura:

(A7) *“É preciso diminuir as infecções nos hospitais tem que lavar as mãos repetidamente para não pegar doenças e nem infecções”.*

(A10) *“É preciso para diminuir as infecções nos hospitais que fação mais leitões individuais e não com bastante pessoas como hoje porque se um tem um problema passa para a pessoa do lado e assim vai”.*

(A11) *“É preciso para diminuir as infecções nos hospitais limpar mesas usar luvas e mascaras”.*

Nessa nova construção, a percepção dos problemas enfrentados nos hospitais, filtrados pelo viés de seus conhecimentos de mundo, demonstram que os alunos têm características de leitor crítico, pois avaliam, refletem, posicionam-se e sugerem (MENEGASSI, 2010c) o que poderia ser feito em hospitais (públicos) para que as infecções fossem diminuídas *“limpar mesas usar luvas e mascaras”*. Além disso,

assinalam a necessidade da frequência desse ato “*tem que lavar as mãos repetidamente para não pegar doenças e nem infecções*” e afirmam que as autoridades precisam tomar alguma providência para diminuir as infecções nos hospitais “*para diminuir as infecções nos hospitais que fação mais leitos individuais e não com bastante pessoas como hoje porque se um tem um problema passa para a pessoa do lado e assim vai*”. Houve, portanto, a compreensão responsiva ativa (BAKHTIN, 2004) dos estudantes diante da leitura realizada. Eles transcendem a etapa de decodificação, atribuindo à resposta características de resposta interpretativa. Diferentemente de suas atribuições para a avaliação diagnóstica quando apenas demonstraram parear as informações e as apresentaram como respostas, sem efetivamente refletirem sobre a temática.

Cabe destacar, que os alunos ao responderam parcialmente, não chegaram a realizar reflexões tão complexas diante do texto, mesmo tendo atribuído respostas aceitáveis, ainda precisam filiar-se ao texto para confirmar que decodificaram o que foi perguntado. Mesmo nesses casos, realizaram reflexões mais elaboradas que as desenvolvidas na avaliação diagnóstica, classificadas como adequadas.

Respostas parcialmente atribuídas:

(A1) “*É preciso para diminuir as infecções nos hospitais depende do ato simples de lavagem das mãos, da motivação dos profissionais da equipe de saúde.*”.

(A2) “*Para diminuir as infecções nos hospitais é só lavar a mão*”.

(A3) “*Para diminuir as infecções nos hospitais é preciso o ato simples de lavagem das mãos.*”

(A4) “*Para diminuir as infecções nos hospitais é preciso lavar as mãos.*”

(A5) “*Para diminuir as infecções nos hospitais, a meta da redução da infecção depende do ato simples de lavagem das mãos*”.

(A6) “*É o simples habito de lavar as mãos*”.

(A8) “*Para diminuir as infecções nos hospitais é preciso o ato simples de lavagem das mãos. É proficionais na equipe de saúde*”.

(A9) “*Para diminuir as infecções nos hospitais é preciso ter higiene e lavar muito as mãos*”.

(A12) “*É preciso para diminuir as infecções nos hospitais do ato simples de lavagem das mãos*”.

(A13) “*Para diminuir o infecções é preciso sempre lavar das mãos*”.

(A14) “*Para diminuir as infecções nos hospitais é preciso lavar as mão*”.

As respostas ficaram falhas não pela especificidade pedida pelo enunciado da pergunta, nesse item todos os alunos relacionados conseguiram minimamente identificar a resposta na subjacência textual. Contudo, dado o fato de estarem inseridos no processo

de leitura, o qual os instigam a realizar reflexões mais atentas sobre a temática, não aceitamos que considerem apenas o fato de lavar as mãos como única atitude necessária para acabar com todos os riscos de infecções: (A1) “*depende do ato simples de lavagem das mãos, da motivação dos profissionais da equipe de saúde.*”; (A2) “*é só lavar a mão*”; (A3) “*é preciso o ato simples de lavagem das mãos.*”; (A13) “*é preciso sempre lavar das mãos*”. Eles deveriam ter atribuído também o uso de sabonetes e alcoóis como garantia de higienização, deixando de se restringirem ao fato pontual trazido pelo texto. Por isso, consideramos que os alunos ainda não estão seguros de suas ações, precisam constituir-se como leitores efetivamente ativos (BAKHTIN, 2003) no processo de interação.

Mesmo diante dessa manifestação ainda em construção da resposta de leitura, asseguramos que esses estudantes já avançaram em seus processos de reflexão e criticidade leitora. Se tomarmos como base as respostas de A8 e A9 da avaliação diagnóstica, (A8) “*Ele acreditou que soubece voar*”; (A9) “*Ele acreditou que soubesse voar*”, percebemos que as atribuições mais recentes suplantam as realizadas no início do ano letivo, as quais foram consideradas para aquele momento como adequadas, seriam agora classificadas como incompletas, visto que apresentam respostas mais pontuais que as constituídas durante o processo de leitura. Em suas novas construções, os alunos A8 e A9 demonstram que reconhecem vários elementos na subjacência textual, estão mais atentos às minúcias trazidas pela leitura, diferentemente do que realizaram no exame diagnóstico, (A8) “*Para diminuir as infecções nos hospitais é preciso o ato simples de lavagem das mãos. É proficionais na equipe de saúde*”; (A9) “*Para diminuir as infecções nos hospitais é preciso ter higiene e lavar muito as mãos*”. Observamos na resposta de A8 que ele não se restringe a afirmar que é necessário lavar as mãos, mas retoma a temática e aponta para a equipe de profissionais da saúde como as pessoas a tomarem o cuidado indicado. A9, da mesma forma, retoma a temática e informa que lavar as mãos é um hábito de higiene, indispensável para diminuir as infecções nos hospitais. Ambos os estudantes acrescentam mais que uma informação para compor as respostas, distanciando-se das respostas atribuídas na avaliação diagnóstica.

O evento descrito também pode ser observado com outros estudantes. Como exemplo, escolhemos, aleatoriamente, algumas respostas dos dois momentos de leitura de alguns alunos.

Avaliação diagnóstica:

a)

(A12); (A11); (A13) “*Luis Giffoni*”

(A6); (A14) “*Luís Giffoni*”

b)

(A6) “*Ele achou que soubesse voar*”

(A11) “*Ele acreditou que soubesse voar*”

(A12) “*observando as aves, zé renato acreditou que sabia voar*”

(A13) “*acreditou que soubesse voar*”

(A14) “*Que soubesse voar*”

Avaliação durante processo de leitura

(A6) “*É o simples habito de lavar as mãos*”.

(A11) “*É preciso para diminuir as infecções nos hospitais é lavar mesas usar luvas e mascaras.*”

(A12) “*É preciso para diminuir as infecções nos hospitais do ato simples de lavagem das mãos*”.

(A13) “*Para diminuir o infecções é preciso sempre lavar das mãos*”.

(A14) “*Para diminuir as infecções nos hospitais é preciso lavar as mão*”.

Nesse confronto entre as respostas, é visível como as atribuições ao exame diagnóstico apresentam-se agora muito falhos diante das acepções arroladas durante o processo de leitura, embora as respostas sobre as infecções nos hospitais sejam consideradas parcialmente adequadas, estão melhor elaboradas que as consideradas adequadas na avaliação realizada no início do ano. Essa constatação nos revela que os alunos, ao serem obrigados a realizar várias leituras do texto e visitá-lo insistentemente, tendo como apoio a nossa mediação, apropriam-se melhor das informações trazidas na subjacência textual.

Exemplificamos com A14, que no exame diagnóstico apresentou este modelo de resposta: a) “*Luís Giffoni*”; b) “*Que soubesse voar*”, depois, construiu algumas modificações: “*Para diminuir as infecções nos hospitais é preciso lavar as mão*”, confirmando seu novo olhar para as minúcias textuais, uma vez que preocupou-se em retomar a temática e na sequência evidenciar sua hipótese sobre a leitura.

Respostas inadequadamente atribuídas:

Nesta etapa, a da decodificação, não houve respostas inadequadas. Acreditamos que esse fato se deve ao insistente modelo de pergunta realizada durante as séries iniciais na Rede Municipal de Ensino, além das experiências com um projeto de leitura, preparado pela equipe pedagógica da escola sobre “Os elefantes”, aplicado paralelamente ao nosso, envolvendo todas as disciplinas e turmas do 6º ano, no qual trabalhamos durante quase dois bimestres com atividades de decodificação.

Diante das respostas apresentadas, podemos inferir que os estudantes não encontram dificuldades quaisquer em realizar exercícios de decodificação, embora alguns ainda precisem desenvolver de forma mais acurada a percepção durante o pareamento das ideias, estão visivelmente mais atentos e críticos diante do texto em comparação com a avaliação diagnóstica.

3.4.2 Respostas de compreensão

As perguntas de compreensão constroem no aluno a reflexão textual, permitindo o desencadear da interação entre os sujeitos envolvidos no processo. Além disso, demonstram se o aluno sabe trabalhar com as informações selecionadas do texto para construção do seu pensamento sobre a pergunta.

Primeira atividade: *Cachorro ciclista*

- 1) É comum ver cachorros andando de bicicleta?

Respostas

(A1); (A2); (A11); (A12); (A14) “*Não é comum ver cachorros andar de bicicleta.*”

(A3) “*Não é comum cachorros andar de bicicleta*”

(A4) “*Não é comum ver cachorros andando de bicicleta.*”

(A5) “*Não é comu ver cachorro andar de bicicleta.*”

(A6) “*Andar de bicicleta não mas momotar conseguiu.*”

(A7) “*Não. não é comum ver cachorro andar de Bicicleta.*”

(A8) “*Cachorro andar de bicicleta é comum se o dono ensinar*”.

(A9) “*Não é comum ver cachorros andava de bicicleta.*”

(A10) “*Não. Porque nem um cachorro andar de bicicleta, só este da história.*”

(A13) “*Não é comum um cachorro andar de bicicleta.*”

Esta pergunta de compreensão inferencial nos pareceu muito óbvia, dado o fato de não existirem cachorros ciclistas pela rua, por isso não tivemos dúvidas que os alunos acertariam a resposta sem problemas, contudo, essa primeira expectativa não se confirmou, pois vários alunos tiveram dúvidas na construção da resposta. Enquanto andávamos pela sala, ouvimos conversas entre os estudantes sobre se era ou não comum cachorros andarem de bicicleta, alguns diziam que não, outros ficaram em dúvida e perguntavam para os colegas “como assim comum?”. Percebemos que o problema não estava no “andar de bicicleta”, mas no vocábulo “*comum*”. Um exemplo que nos chamou muito atenção foi o de A8, que colocou ser “*comum*” cachorro andar de bicicleta, mas durante uma rápida investigação para saber o que motivou o aluno a atribuir tal resposta, perguntamos se o cachorro dele andava de bicicleta. O aluno tentando entender o porquê da pergunta e já refletindo sobre o que poderia responder, em vez de objetar, perguntou o significado da palavra “*comum*”. Incentivamos o estudante a consultar o dicionário, caso não conseguisse inferir o sentido explicaríamos. Não foi preciso nossa interferência, o estudante chegou às suas próprias conclusões, reformulou a resposta que foi apresentada novamente “*Cachorro andar de bicicleta é comum se o dono ensinar.*” Acreditamos que a resposta anterior foi atribuída pelo desconhecimento do vocábulo “comum”, uma vez sabido, motivou o aluno a estabelecer um novo enunciado para sua resposta.

Diante do ocorrido, podemos afirmar que a resposta do estudante foi muito bem pensada, mesmo não sendo prevista por nós, pois aponta para a autonomia leitora do aluno diante da nossa mediação, promovendo a reflexão e a compreensão responsiva ativa (BAKHTIN, 2003), uma vez que respondeu imediatamente às nossas indagações, após fazer sua avaliação pessoal, demonstrando que havia refletido sobre o texto e a nossa intervenção, mesmo não sendo exigência dessa etapa do processo. Atitude que embora esperássemos do aluno, não tínhamos certeza se aconteceria, dado o fato de que a maioria dos seus colegas não realizou a inferência.

Esse ocorrido nos levou a uma maior reflexão sobre as perguntas que o professor precisa aprender a construir quando se propõe a trabalhar com leitura, pois dependendo do que propomos ao estudante, é a dimensão do crescimento e desenvolvimento que

proporcionamos à sua vida escolar, isso vai se concretizando ao longo desta pesquisa, na medida em que precisamos parar, refletir e refazer atividades que pareciam inicialmente muito bem elaboradas, mas que na prática não auxiliaram os alunos a uma compreensão leitora mais eficiente.

Uma particularidade sobre essa atividade é que, por ser a primeira, antes de recolhermos os materiais para análise fizemos uma correção oral na sala. Por fila todos os alunos leram as respostas para que os colegas pudessem compartilhar de suas reflexões. Neste ponto da aula, todos já estavam com as respostas feitas e não poderiam mais mexer no que haviam realizado. O intuito desse compartilhar foi auxiliar os alunos a perceberem que as respostas não precisariam ser sempre iguais para estarem corretas. Houve certa relutância no início porque alguns estudantes sentiram-se intimidados por apresentarem respostas diferentes das manifestadas pelos colegas e toda vez que percebiam a diferença tentavam desistir da participação. Insistíamos que não haveria problema em errar, pois todos estavam ali para aprender e deveriam respeitar o colega, mesmo que a aceção dele não estivesse de acordo com o esperado, com isso, tomavam coragem e liam para a turma. Ainda assim, reafirmávamos a todo o momento que o mais importante naquela ocasião era entender por que a resposta estava correta ou não, por isso comentávamos cada erro ou acerto a fim de motivá-los a entrar no texto e atribuírem sentidos prováveis.

Aos poucos foram percebendo que aconteciam poucas variações das atribuições e que mesmo as que pareciam incorretas, muitas vezes estavam ótimas. Essa estratégia foi de extrema importância para os alunos sentirem-se seguros, dispendo-se a realizar as próximas atividades de forma mais independente.

Segunda atividade: *Aviso*

Essa atividade também causou grande tumulto na sala quando proposta. Os alunos ainda não haviam se acostumado com o processo de leitura, estavam descobrindo a nova forma de realizar exercícios de leitura e se deparam, já no início da atividade, com uma pergunta de compreensão, que exige certa reflexão e entendimento do texto.

Alguns alunos que haviam considerado a atividade fácil se surpreenderam com a resposta que precisariam atribuir ao exercício, devido ao caráter reflexivo imposto.

Houve certa resistência dos estudantes em iniciar a atividade, vários foram aqueles que deixaram para responder depois e foram para as próximas perguntas. Percebemos, enquanto andávamos entre as carteiras, que alguns copiaram logo de imediato a primeira estrofe do poema, pois estavam acostumados a realizar esse procedimento em relação a exercícios trazidos pelo livro didático e quiçá em outras aulas de leitura, por isso alertamos que a resposta deveria ser revista, pois da forma como estava construída não atendia ao que foi solicitado. As reclamações vinham na sequência, os alunos não queriam apagar e fazer de novo, alguns anunciaram que esperariam para a correção e aí copiariam certo. Nesses casos, refutávamos dizendo que valeria nota e que estaríamos observando aqueles que não estavam respondendo de forma correta. Sugeríamos que tentassem novamente e avisamos que passaríamos para uma nova verificação. Assim convencíamos os estudantes que deveriam voltar ao texto várias vezes, até a resposta se concretizar em seus pensamentos. Era curioso observarmos que muitos estudantes ficavam aflitos por não conseguirem realizar as inferências, recorriam para os colegas, para o texto e até para professores de outras disciplinas, que normalmente nos perguntavam o que estávamos ensinando para os alunos, pois eles eram pegos em outras aulas, tentando fazer exercícios de Língua Portuguesa. Nesses casos, os repreendíamos e avisávamos que teriam tempo durante a aula para a realização das atividades, mas descobrimos depois que o fato não se restringia a responder ao exercício, mas realizá-lo de forma correta antes dos colegas.

Quando essa travessura foi identificada, mudamos de estratégia, apresentaríamos a partir de agora as perguntas em doses homeopáticas, apenas a quantidade que fosse possível realizar durante as nossas aulas. Por um tempo deu certo, mas depois precisamos mudar novamente porque alguns estavam muito rápidos, outros nem tanto e ainda precisávamos recolher os exercícios para correção, para finalizar a atividade. Embora não apareçam nesta pesquisa, por não ser objeto de análise o processo de escrita dos educandos, todas as respostas de leitura, respostas-finais e textos-resposta eram recolhidos e corrigidos a fim de proporcionarmos aos alunos melhores reflexões durante a reescrita textual, concluindo, dessa forma, todo o processo de leitura e escrita que não podemos nos furtar de realizar dentro da sala de aula. Esses exercícios demandavam

tempo e era necessário terminar uma atividade para iniciar a outra, respeitando as etapas do processo de leitura.

Sendo assim, mesmo diante dos protestos e dificuldades mencionados pelos alunos, obtivemos grande êxito na realização das atividades de compreensão.

2) Por que o jovem do poema queria ficar sozinho?

Respostas adequadamente atribuídas:

(A2) *“O jovem do poema quer ficar sozinho para ter um tempo longe de alguém.”*

(A3) *“O jovem do poema quer ficar sozinho para pensar, para aprender, para sonhar ou encontrar ou me perder.”*

(A4) *“Para pensar, entender, sonhar, tentar ou se perder.”*

(A5) *“O menino do poema quer ficar sozinho porque para pensar, interder, sonhar, tentar.”*

(A6) *“Porque ele quer crescer em paz.”*

(A7) *“O jovem do poema queria ficar sozinho para pensar, sonhar, aprender, tentar se encontrar ou se perder.”*

(A8) *“Para pensar, entender, para sonhar, para tentar para encontrar ou se perder.”*

(A9) *“Ele queria ficar sozinho para entender sozinho para entender sozinho, pensar sozinho e tentar sozinho.”*

(A10) *“Para ele pensar, entender, sonhar, tentar, encontrar ou se perder.”*

(A11) *“O jovem quer ficar sozinho porque ele já é grande e quer ter privacidade”*

(A12) *“O jovem do poema quer ficar sozinho porque ele quer sonhar, pensar, entender.”*

As respostas adequadas atribuídas à pergunta seguem dois padrões, algumas tomam como fator inicial a retomada da temática da pergunta (A2) *“O jovem do poema quer ficar sozinho”*; (A5) *“O menino do poema quer ficar sozinho”*; (A9) *“Ele queria ficar sozinho”*; (A11) *“O jovem quer ficar sozinho”*, outras não realizam a retomada, vão direto para a atribuição das acepções pretendidas, contudo, ambas respondem à indagação de maneira muito acertada, afirmando que o jovem precisa refletir sobre vários aspectos da sua vida: A2 *“ter um tempo longe de alguém.”*; A3 *“para pensar, para aprender, para sonhar ou encontrar ou me perder.”*; (A6) *“Porque ele quer crescer em paz.”*; (A11) *“porque ele já é grande e quer ter privacidade”*. Uma constatação dos vários sentidos atribuídos à leitura que perpassaram pelos conhecimentos de mundo armazenados dos alunos, os quais vieram à tona no momento

da leitura, pelo viés da interação entre os sujeitos do discurso, estabelecendo-se assim um novo sentido ao texto.

Respostas parcialmente atribuídas:

(A1) “*O jovem do poema quis ficar sozinho para faser as suas coisas.*”

(A13) “*Para pensar lembrar das coisas.*”

(A14) “*O jovem do poema queria ficar sozinho porque ele queria descansar.*”

Consideramos parcialmente adequadas as respostas dos alunos A1; A13 e A14, devido às escolhas trazidas para a construção do novo texto. Embora dois alunos tenham retomado a temática no início da resposta, nenhum dos estudantes ponderaram de forma a estabelecer o sentido consistente ao texto. Eles foram bastante subjetivos na atribuição das respostas, afirmando que o jovem quis ficar sozinho: (A1) “*para faser as suas coisas.*”; (A13) “*Para pensar lembrar das coisas.*”, deixando uma incógnita sobre o que realmente o garoto pretendia realizar, uma vez que dizer “*coisas*” não revela as verdadeiras intenções do jovem. Por isso, percebemos que os estudantes ainda precisam refletir melhor sobre as ocorrências textuais, antes de atribuírem uma resposta. Também A14, ao afirmar que o jovem queria “*descansar*”, em uma tentativa de propor as ações do garoto, que não condizem com as informações trazidas pelo texto, de ficar sozinho para “*sonhar, pensar, tentar, entender [...]*”, ações que não significam necessariamente descanso, mas reflexão sobre o que se pretende fazer. Nesse sentido a resposta nos pareceu muito ingênua, sem profundidade reflexiva.

Respostas inadequadamente atribuídas:

Não houve respostas inadequadas para essa pergunta. Acreditamos que esse evento aconteceu por se sentirem mais seguros quanto às reflexões realizadas ao longo da leitura. Eles arriscam-se a levantar hipóteses, analisar e julgar o que a leitura lhes proporciona, sem receio. Comprovam estar mais atentos e desejosos de percepções que o texto possa permitir. Isso se deve à grande liberdade proporcionada aos alunos durante as aulas, uma vez que constantemente são incentivados a reler, aferir sentidos aos textos, trabalhar com as possibilidades e opinar de acordo com as experiências

armazenadas sobre as temáticas textuais. Para o nosso trabalho, essa assertiva é muito importante, pois nos asseguramos de ter auxiliado no desenvolvimento dos alunos e construído junto com eles o início do despertar para leituras posteriores mais elaboradas.

Terceira atividade: *A Raposa e as uvas*

Esta foi uma das atividades mais difíceis realizadas pelos estudantes. Eles entenderam o texto de forma bastante literal e tiveram muitos problemas em estabelecer sentidos para quase todas as perguntas, a ponto de solicitarem de forma muito insistente nossa ajuda. Dificuldade que se refletiu na adequação das respostas, que à exceção das perguntas de decodificação não foram muito positivas.

Para iniciar a atividade, fizemos uma breve pesquisa na sala para nos certificarmos que os alunos já haviam trabalhado com o gênero discursivo fábulas. Ficamos muito felizes ao ouvir que já haviam inclusive trabalhado com o texto que propúnhamos, mesmo assim, aproveitamos para ler a título de aguçamento de memória uma outra fábula também descrita por Esopo “*O cão e a carne*”, escolhida por ser bastante resumida e entendermos que serviria para motivar as inferências dos alunos para o texto da aula.

Explicamos que as fábulas são pequenas narrativas em que animais são os personagens principais. Informamos que, nessas histórias, as atitudes humanas são criticadas através do comportamento dos animais, os quais podem ser bons, maus, espertos ou não. Ainda retiramos algumas informações de Coelho para quem fábula “é a narrativa (de natureza simbólica) de uma situação vivida por animais que alude a uma situação humana e tem por objetivo transmitir certa moralidade.” (COELHO, 2000, p. 165). Explicamos o que deveriam abstrair desse trecho, exemplificando com a *O cão e a carne*, na sequência aplicamos a atividade, pois achamos que por essa breve explanação eles estavam prontos para iniciar o exercício de leitura com o gênero. Grande engano, que só foi percebido quando as dúvidas começaram a surgir timidamente nas aulas, pois também nessa atividade mudamos de estratégia e definimos que não ajudaríamos nas carteiras e os alunos poderiam apenas pedir ajuda para seus colegas, ainda assim alguns

tentaram nos sondar, mas apenas passávamos pelas carteiras sem verificar ao certo o que faziam. Dessa forma, tiveram que realizar a atividade sem nosso auxílio.

Devido aos acontecimentos, quando recebemos a materialização da leitura realizada pelos alunos, presenciemos respostas muito ingênuas e incipientes. Eles, que já haviam avançado em suas percepções, retrocederam na fábula, pois não reconheciam o gênero como um texto em que pudessem entrar e realizar suas inferências de forma independente. Essa atitude dos alunos refletiu-se principalmente nas perguntas de compreensão inferencial e de interpretação.

3) Por que a raposa disse que as uvas estavam estragadas?

Respostas adequadamente atribuídas:

(A9) *“A raposa disse que as uvas estavam estragadas pois ela não conseguiu pegar as uvas.”*

(A11) *“Ela disse isto porque ela não conseguiu pegalas.”*

(A14) *“A raposa disse que as uvas estavam estragadas porque ela não conseguiu pegalas e ficou com raiva.”*

Os alunos A9, A11 e A14 foram os únicos que conseguiram completar as respostas de maneira adequada. Iniciaram da maneira esperada, retomando a temática (A9) *“A raposa disse que as uvas estavam estragadas”*; (A11) *“Ela disse isto”*; (A14) *“A raposa disse que as uvas estavam estragadas”*, para realizar suas inferências em seguida, (A9) *“pois ela não conseguiu pegar as uvas.”*; (A11) *“porque ela não conseguiu pegalas.”*; (A14) *“porque ela não conseguiu pega-las e ficou com raiva.”*, trazendo novas informações para o texto, as quais foram baseadas na leitura (MENEGASSI, 2011). A14 destacou ainda uma informação mais precisa, frisando o porquê da ação de desistência da personagem, que saiu porque *“ficou com raiva”*. Aqui, percebemos inferências próprias de aluno leitor exigente, mesmo em uma etapa que pretendia ainda certa superficialidade do texto, há uma expansão do sentido atribuído pelo estudante, comprovando o que afirma Menegassi (2010a), que as etapas de leitura se concretizam de forma automática nos leitores maduros, nesse caso pela demonstração da percepção do aluno frente à saída da raposa que aconteceu porque percebeu que não pegaria as uvas, atitude que a deixou *“com raiva”*, pois precisou ir embora por não

alcançar o objetivo pretendido. Sentimento que poderia facilmente ser atribuído a uma pessoa na mesma situação, prova da percepção do mundo exterior inferenciado pelo aluno a partir da narrativa.

Respostas parcialmente atribuídas:

Para esta pergunta não ocorreram casos de respostas parciais, isso aconteceu porque os alunos sentiram grande dificuldade para refletir sobre o texto que lhes pareceu excepcionalmente difícil, evento bastante compreensível, dado o fato de ser este um texto extremamente figurativo, que precisa ser ensinado aos alunos antes do trabalho individual da leitura e não aconteceu efetivamente. Por isso, os estudantes só tiveram duas opções, materialmente manifestadas pelas respostas atribuídas: ou acertaram nas reflexões, porque já estão adiantados no processo de leitura fluída, ou erraram completamente suas asserções, por não estarem ainda prontos para desbravar textos mais complexos sozinhos. Essa falha deveu-se a nossa ansiedade em aplicar o material preparado sem nos certificarmos se os alunos compreendiam o gênero fábula, nos limitamos a perguntar se eles já haviam lido esse modelo de texto em anos anteriores e explanar brevemente sobre o gênero. Por esse descuido, acabamos dificultando em certos momentos o processo de compreensão dos estudantes, que já estava adiantado, tendo em vista que suas reflexões vinham em um crescente de atividades bem sucedidas.

Respostas inadequadamente atribuídas:

Como já explanado, a maior parte dos alunos, 79%, não conseguiram atribuir uma resposta adequada à pergunta 3), isso nos remete principalmente à mediação realizada por nós para essa atividade. Apenas 21% dos alunos acertaram a resposta, nesta etapa do processo, tal discrepância é praticamente inadmissível, pois os alunos deveriam já estar se tornando autores de suas próprias leituras e acabaram regredindo porque não foram preparados adequadamente para trabalhar inicialmente o texto. As respostas a seguir ilustram bem esse momento pelo qual passaram os estudantes.

- (A1) “A raposa pensou que as uvas estavam maduras.”
 (A2) “A raposa pensou que as uvas estavam maduras.”
 (A3) “A raposa pensou que as uvas estava maduras.”
 (A4) “Porque ela estava com tanta fome que nem percebeu que as uvas estavam estragadas.”
 (A5) “A raposa disse que as uvas estavam estragadas, e não maduras como eu imaginei a princípio.”
 (A6) “Que não adiantava nada pois as uvas estavam estragadas.”
 (A7) “A raposa disse que as uvas estavam verdes e não maduras.”
 (A8) “Ela disse que olhando com atenção percebo que aquelas uvas estão todas estragadas.”
 (A10) “A raposa disse que as uvas estavam estragadas porque ela na primeira vez que ela olhou, ela olhou despercebida e não viu que as uvas estava estragadas.”
 (A12) “A raposa disse que as uvas estavam estragadas porque olhou com mais atenção.”
 (A13) “Ela percebeu quando as uvas estavam estragadas quando ele olhou com atenção.”

Percebemos, pela organização das respostas atribuídas, que a forma cognitiva da reflexão sobre a acepção foi articulada com bastante esmero por vários alunos (A5) “A raposa disse que as uvas estavam estragadas[...]”; (A10) “A raposa disse que as uvas estavam estragadas porque[...]”; (A12) “A raposa disse que as uvas estavam estragadas porque[...]”, porém as reflexões que deveriam complementar as informações não ocorreram, devido à falha de levarmos para sala um texto muito figurativo, sem uma preparação adequada que contribuísse com as percepções dos alunos. Possivelmente se tivéssemos construído com eles uma pré-leitura ou trabalhado de forma conjunta com outros textos desse gênero, antes de aplicarmos essa atividade, o resultado teria sido outro, por isso houve um número tão expressivo de respostas inadequadas, que alcançaram somente a leitura mais superficial, a decodificação. A5, por exemplo, nem se preocupa em retirar a primeira pessoa da resposta, copia simplesmente o que está no texto “as uvas estavam estragadas, e não maduras como **eu imaginei a princípio**.”, colocando-se despercebidamente como personagem do texto, em evidente falta de reflexão sobre o que deveria ser considerado adequado para a resposta. Atitude muito parecida com as de A10 e A12, que, embora tenham se preocupado em se referirem à raposa em terceira pessoa, não alcançaram um nível de análise e reflexão muito diferente, (A10) “porque **ela** na primeira vez que **ela** olhou, **ela** olhou despercebida e não viu que as uvas estava estragadas.”; (A12) “A **raposa** disse que as uvas estavam estragadas porque **olhou** com mais atenção.”. Percebemos que

esses alunos tentam refletir sobre a temática, mas não conseguem realizar inferências que extraíam os sentidos possíveis do texto. Ambos lutam para entrar na leitura, mas suas experiências armazenadas não são suficientes para garantirem sentidos pertinentes às suas asserções: (A5) “*as estavam estragadas [...]*”; (A10) “*as uvas estavam estragadas porque ela na primeira vez que ela olhou, ela olhou despercebida e não viu que as uvas estava estragadas.*”; (A12) “*as uvas estavam estragadas porque olhou com mais atenção.*”; inferenciando que o fato das uvas estarem “*estragadas*” levou a raposa a abandonar o local. Manifestação também compartilhada com os demais colegas que concordam que o animal recusou-se a continuar ali porque as uvas estavam ou “*estragadas*” ou “*verdes*”. Eles não conseguiram apreender que a raposa, incapaz de alcançar as uvas, preferiu desistir e desdenhar de seu objeto de desejo: A1; A2; A3 “*as uvas estavam madura.*”; (A4) “*as uvas estavam estragadas.*”; (A6) “*as uvas estavam estragadas.*”; (A7) “*as uvas estavam verdes e não maduras.*”; (A8) “*uvas estão todas estragadas.*”; (A13) “*as uvas estavam estragadas quando ele olhou com atenção.*”, reafirmando a não compreensão do texto.

Consideramos a experiência extremamente benéfica, pois, a partir dela, nos cercamos de mais cautela para as atividades no desenvolvimento do processo de leitura dos alunos, com esse ou outro gênero, na sala de aula.

Quarta atividade: *Labirinto*

- 4) Por que ela estava indecisa sobre o que fazer?

Respostas adequadamente atribuídas:

(A6) “*Ela estava indecisa por que ela estava intediada.*”

(A9) “*Ela estava indecisa sobre o que fazer Porque ela estava na ‘depre’ depois da*

Constatamos, nessa atividade, que dois alunos apropriaram-se de forma mais efetiva das informações para compor suas respostas (A9) “*Ela estava indecisa sobre o que fazer Porque ela estava na ‘depre’ depois da gelada que ela levou da ‘Mulletes’.*” e (A6) “*Ela estava indecisa por que ela estava intediada.*”, uma vez que refletem e

trabalham de maneira bastante articulada com as informações presentes no texto. A9 aproveita informações de vários momentos da leitura para atribuir uma resposta, demonstrando que leu o texto e conseguiu extrair dele a temática apontada na pergunta, enquanto A6 faz uma reflexão mais abrangente do tema, refletindo sobre o que estaria acontecendo com a garota “*intediada*”, demonstrando que apesar de não trabalhar com palavras do texto extrai um sentido possível para a indecisão da garota. Esses alunos nos apontam para um crescente desenvolvimento cognitivo, uma vez que não se permitem apenas o pareamento das ideias de forma pontual, mas buscam complementos para explicitarem suas opiniões.

Respostas parcialmente atribuídas:

- (A1) “*Ela estava indecisa sobre o que fazer porque a sua cota de amigos estava zerada.*”
- (A2) “*Ela estava indecisa porque não sabia para quem ligar nem para onde ir.*”
- (A3) “*Por que ela não sabia se ia ligar para os amigos ou assistir um filme.*”
- (A4) “*A garota estava indecisa se saía sozinha ou ficava em casa.*”
- (A5) “*ela estava sobre o que fazer porque em pleno sábado eu não sabia pra quem ligar nem onde ir, só sabia que precisava fazer alguma coisa.*”
- (A7) “*Karem estava indecisa sobre o que fazer ligar para os amigos ou ir a algum lugar.*”
- (A8) “*Ela ficou indefeza porque não sabia se ia ao cinema ou fazer outra coisa.*”
gelada que ela levou da ‘Mulletes’.”
- (A10) “*Ela estava indecisa porque em pleno o sábado não sabia para quem ligar e nem para onde ir.*”
- (A11) “*Estava indecisa porque não sabia para quem ~~amigo~~ ligar.*”
- (A12) “*A garota estava indecisa sobre o que fazer porque ela não sabia pra quem ligar.*”
- (A13) “*Ela estava indecisa do que fazer e para quem ligar.*”
- (A14) “*Ela estava indecisa sobre o que fazer porque em pleno sábado ela não sabia pra quem ligar.*”

A maior parte dos alunos atribuiu parcialmente uma resposta à pergunta, como nos exemplos de A4 e A5, em que aproveitam trechos do texto para organizar suas ideias a respeito da pergunta. A4 afirma que “*A garota estava indecisa se saía sozinha ou ficava em casa.*”, comprovando que compreendeu a temática da pergunta, enquanto para (A5) “*ela estava sobre o que fazer porque em pleno sábado eu não sabia pra quem ligar nem onde ir, só sabia que precisava fazer alguma coisa*”, da mesma forma manifesta sua compreensão dos elementos textuais. Essas respostas, assim como as

demais atribuídas parcialmente, nos remetem a alunos ainda em fase de desenvolvimento, mas que já não apresentam tanta dificuldade quanto os da avaliação diagnóstica em que abandonavam ou não concluíam a resposta, às vezes com apenas uma palavra. O que deixou de acontecer com o processo de leitura, pois sabem que só aceitaríamos uma aceção que apresente minimamente uma reflexão do texto, por isso dedicam-se a realizar respostas que tragam reflexões o mais minuciosas possíveis.

Respostas inadequadamente atribuídas:

A partir da observação das respostas atribuídas anteriormente pelos alunos, é possível verificar que não houve respostas inadequadas, dado o fato de todos os alunos responderem pelo menos parcialmente ao que se propõe. Essa constatação nos direciona a pensar que os estudantes começam a amadurecer seus processos cognitivos de compreensão, por isso se distanciam das atribuições inadequadamente atribuídas, por já iniciarem seus processos de desenvolvimento crítico e independente de leitura.

Quinta atividade: *Sonho de carreira circense faz jovens buscarem profissionalização*

Essa atividade iniciou-se com a pré-leitura, por entendermos que esse modelo de espetáculo pudesse não fazer parte das experiências dos alunos, por isso fizemos breve investigação para despertamos neles o interesse pela temática a ser trabalhada. Novamente escolhemos cerca de três alunos para opinarem sobre as perguntas, mas como sempre outros acabaram tomando o turno e nos estendemos um pouco nesse início. Na sequência, entregamos as atividades impressas para que os alunos pudessem começar a realização dos exercícios, que precisou ser feito de maneira individual e sem ajuda, uma vez que se tratava de avaliação bimestral.

Quando entregamos as folhas de prova, os estudantes inicialmente acharam fácil porque era uma atividade com a qual já estavam bastante familiarizados, por isso alguns alunos comentaram ser essa a prova mais fácil que já fizeram, e outros, que não precisariam de duas aulas para terminar. Contudo, após apresentarmos o material e

informamos que não poderiam entregar a atividade incompleta, deveriam realizar todas as perguntas de leitura e os dois textos no final do exercício, aí começaram novas reclamações “*Não vai dar tempo fazer tudo isso em duas aulas*”, “*Pode fazer só um texto, dois em um? Eu já vou arrumando o texto*”, “*Não vai caber na folha tudo isso de exercício*”. Assim, tomamos o turno e explicamos que realmente a atividade era extensa, por isso não poderiam perder tempo com reclamações. Ratificamos a necessidade de realizar todas as atividades separadamente, inclusive os dois textos: rascunho e versão definitiva. Ainda sobre protestos ordenamos que iniciassem suas respostas. Dessa forma, a atividade se constituiu sem muitas interferências dado o caráter individual da prova, que precisou ser realizada em três aulas.

Durante a avaliação, passávamos nas carteiras, mas não auxiliávamos os alunos, eles ainda tentavam colher alguma informação, mas não dávamos pistas.

- 1) Hoje qual profissão os jovens têm demonstrado interesse?

Respostas adequadamente atribuídas:

(A3) “*eles pensam em seguir a profissão de modelo, advogado e jogador de futebol.*”

(A5) “*Hoje, a profissão os jovens demonstrando interesse advogado, jogador de futebol e modelo.*”

(A7) “*os jovens tem demonstrado interesse em ser jornalista, advogado e modelo.*”

(A9) “*Os jovens demonstram mais interesse em ser advogado, Professor, modelo e etc.*”

(A10) “*Os jovens hoje são interessado em ser jogador de futebol, ator, advogado e muito mais.*”

(A12) “*Hoje os jovens demosntram interesse em muitas profissões exemplo: Astronauta, modelo, professor, artista, veterinário em outras coisas.*”

A partir das respostas realizadas pelos estudantes, podemos concluir que eles apropriaram-se de maneira muito eficaz das informações textuais, souberam selecionar, analisar e incluir inferências pertinentes para a composição da resposta. Todos eles, com pequenas variações, iniciaram a resposta com retomada da temática (A3) “*eles pensam em seguir a profissão*”; (A5) “*Hoje, a profissão os jovens demonstrando interesse*”; (A10) “*Os jovens hoje são interessado em*”, demonstrando estar atentos às especificidades textuais, para, em seguida, atribuírem suas reflexões sobre a leitura,

elencando as várias profissões possíveis para um jovem. (A3) “*de modelo, advogado e jogador de futebol.*”; (A5) “*advogado, jogador de futebol e modelo.*”; (A10) “*ser jogador de futebol, ator, advogado e muito mais.*”, evidenciando não encontrarem dificuldades em pinçar no texto dados para suas respostas de compreensão textual. Conseguem perceber quais elementos devem compor a resposta, acenando para atitudes leitoras mais elaboradas no futuro, com busca de informações fora do texto, uma vez que já estão acentuadamente vigilantes para as inferências a serem realizadas.

Respostas parcialmente atribuídas:

- (A1) “*Agora os jovens têm demonstrado interesse em ser circense.*”
- (A2) “*Os jovens tem demonstrado interesse na profissão de artista circense.*”
- (A4) “*Hoje os jovens já pensam esta profissão circense.*”
- (A6) “*Os jovens de hoje tem demonstrado interesse pela profissão de artista circense.*”
- (A8) “*Hoje a profição que os jovens procuram a profição de ser um artista circense.*”
- (A11) “*Hoje os jovens tem demosntrado interesse na profissão de artista circense.*”
- (A13) “*Hoje as profições que os jovens têm demonstrado enteresse e do artista circense.*”
- (A14) “*Hoje, os jovens tem demonstrado interesse na profissão de artista circense.*”

Da forma como os alunos responderam esta pergunta de compreensão inferencial, parece que a única profissão pela qual os jovens demonstram interesse é a “artista de circo”, porém sabemos que é apenas mais uma das profissões a que os jovens são seduzidos hoje e sempre, por isso não podemos considerar a resposta totalmente adequada. Os alunos atingiram minimamente o esperado, não trouxeram para o texto reflexões que demonstram seus posicionamentos, apenas cumpriram de forma muito simples as recomendações da pergunta.

O inusitado é que, inicialmente, esse modelo de resposta seria considerado o melhor, pois, esperávamos isso do aluno quando propusemos a pergunta, entretanto, durante a correção, percebemos que vários estudantes foram além do que propomos e que eles enxergaram mais do que havíamos previsto. Por isso, tivemos que mudar nosso olhar inicial para a atividade e considerar o que muitos estudantes haviam inferido tão eficazmente. Nesse sentido, constatamos os resultados apresentados pelas intervenções realizadas durante as atividades, que permitiram o avanço e o desenvolvimento crítico

dos estudantes, pois foram além do esperado, demonstrando suas percepções, de certa forma bastante acurada, em relação aos textos lidos. Além disso, fez-nos rever a pergunta, que, para ter a resposta pretendida, deveria ser estruturada de forma diferente “*Hoje, além das profissões mencionadas no texto, por qual profissão os jovens têm demonstrado interesse?*”. Por isso, as respostas corrigidas, elencando diferentes profissões, precisaram ser reconsideradas e avaliadas como corretas. Essa foi uma das mais significativas demonstrações de responsividade ativa (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004) que observamos conjuntamente na sala de aula.

Novamente reiteramos a necessidade de boas perguntas ao trabalharmos com a leitura em sala de aula. O professor não pode esperar que os alunos lhe apresentem boas respostas, mas ao contrário, é preciso proporcionar aos estudantes boas perguntas, para que possam desenvolver-se de maneira crítica e autônoma. Não podemos cobrar do aluno uma habilidade que não desenvolvemos em nós mesmos.

Respostas inadequadamente atribuídas:

Não houve respostas atribuídas inadequadamente, uma ação, como já constatamos, estava se tornando recorrente nas atividades de leitura, fato ocasionado pelo crescente desenvolvimento dos alunos nesse processo.

Passamos agora à comparação das respostas de mesma natureza, realizada na avaliação diagnóstica.

Pergunta de compreensão inferencial para avaliação diagnóstica:

- a) Que características você daria para o Zé Renato?

Respostas adequadamente atribuídas:

(A4) “*Percistente*”

(A6) “*Um menino criativo e divertido*”

(A9) “*Ele é ágil, ligeiro, forte.*”

- (A10) *“louco porque nem um ser humano voa”*
 (A12) *“Um menino aventureiro e pouco louco.”*

Respostas parcialmente atribuídas:

- (A2) *“Voar de avião”*
 (A5) *“que você não passarinho para vua”*

Respostas inadequadamente atribuídas:

- (A1) *“Que ele não ficasse tentando”*
 (A3) Não respondeu.
 (A7) Não respondeu.
 (A8) *“Não desista uma hora você consegue”*
 (A11) *“Daria que ele tem um sonho na sua vida”*
 (A13) Não respondeu.
 (A14) *“Um garoto que tem o sonho de voar.”*

Pergunta de compreensão inferencial atribuída à avaliação durante o processo de leitura:

- b) Por que ela estava indecisa sobre o que fazer?

Respostas adequadamente atribuídas:

- (A6) *“Ela estava indecisa por que ela estava intediada.”*
 (A9) *“Ela estava indecisa sobre o que fazer Porque ela estava na ‘depre’ depois dagelada que ela levou da ‘Mulletes’.*

Respostas parcialmente atribuídas:

- (A1) *“Ela estava indecisa sobre o que fazer porque a sua cota de amigos estava zerada.”*
 (A2) *“Ela estava indecisa porque não sabia para quem ligar nem para onde ir.”*
 (A3) *“Por que ela não sabia se ia ligar para os amigos ou assistir um filme.”*
 (A4) *“A garota estava indecisa se saía sozinha ou ficava em casa.”*
 (A5) *“ela estava sobre o que fazer porque em pleno sábado eu não sabia pra quem ligar nem onde ir, só sabia que preciava fazer alguma coisa.*
 (A7) *“Karem estava indecisa sobre o que fazer ligar para os amigos ou ir a algum lugar.”*
 (A8) *“Ela ficou indefeza porque não sabia se ia ao cinema ou fazer outra coisa.”*
gelada que ela levou da ‘Mulletes’.”

(A10) “*Ela estava indecisa porque em pleno o sábado não sabia para quem ligar e nem para onde ir.*”

(A11) “*Estava indecisa porque não sabia para quem ~~amigo~~ ligar.*”

(A12) “*A garota estava indecisa sobre o que fazer porque ela não sabia pra quem ligar.*”

(A13) “*Ela estava indecisa do que fazer e para quem ligar.*”

(A14) “*Ela estava indecisa sobre o que fazer porque em pleno sábado ela não sabia pra quem ligar.*”

Diante da observação e análise realizada entre os dois momentos de aprendizagem dos alunos, é visível o desenvolvimento apresentado pelos estudantes, durante o processo de leitura em comparação com a avaliação diagnóstica. A materialização das reflexões aparece de maneira mais elaborada, indicando uma maior apropriação da temática textual e das inferências a serem realizadas pelos alunos, durante o processo de leitura na etapa de compreensão.

Para exemplificar, tomamos como referência os alunos A6 e A9 que realizaram adequadamente as respostas nos dois eventos, podemos constatar que durante a avaliação diagnóstica esses alunos já apresentavam percepções do texto que muitos de seus colegas ainda não alcançavam (A6) “*Um menino criativo e divertido*”; (A9) “*Ele é ágil, ligeiro, forte.*”. Contudo, ao compararmos suas respostas deste momento com as atribuídas durante o processo de leitura, averiguamos que as reflexões evidenciam relações mais aproximadas do texto, em virtude das repetidas leituras a que se submeteram durante a realização do exercício: “*Ela estava indecisa por que ela estava intediada.*”; (A9) “*Ela estava indecisa sobre o que fazer Porque ela estava na ‘depre’ depois da gelada que ela levou da ‘Mulletes’.* A8, além de retomar a temática, reflete sobre todos os acontecimentos e justifica afirmando que a garota se sente “*intediada*”, demonstrando que realizou de maneira bastante atenta sua leitura. A9 procura, na última ação, esmiuçar as informações que a leitura possa trazer, tentando explicar, ainda que use palavras do texto, “*porque*” aquilo está acontecendo, inferência não ocorrida no exame diagnóstico que ele apenas elenca o que pode atribuir como característica: “*Ele é ágil, ligeiro, forte.*”, mas não infere no porquê.

Também é manifesto que somente essas incursões na leitura não são suficientes para constituição de um leitor pleno, mas nossa proposta aqui é iniciar os alunos nas percepções que possam vir a fazer das leituras, uma vez que necessitam começar de

algum ponto seus processos de criticidade leitora. Sabemos que eles ainda sentem dificuldades em atribuir sentido ao texto, mas já se arriscam diante da leitura, não aceitam apenas a nossa intervenção, conversam, discutem, negociam o sentido a ser instituído à leitura, pois entendem que as acepções dos textos passam pelas suas memórias armazenadas e elas significam junto com o texto.

3.4.3 Respostas de interpretação

As perguntas de interpretação também nascem do texto, mas as respostas devem extrapolar as instâncias textuais. Embora as perguntas estejam pautadas na temática da leitura, o que determina a resposta são as previsões e vivências armazenadas pelos alunos, os quais devem ser capazes de inferir o que é ou não adequado. Esse é o momento em que o sujeito reflete, julga e posiciona-se diante do texto, buscando em seu arquivo pessoal as possibilidades acerca da temática, formulando seu parecer crítico e singular da resposta (MENEGASSI, 2010c).

Primeira atividade: *Cachorro ciclista*

Esta atividade se caracterizou pelo grande número de alunos que não conseguiram realizá-la adequadamente, tendo em vista que foi a primeira a ser trabalhada dentro do processo de leitura, por isso, as inferências a serem realizadas pelos estudantes não se efetivaram acerca da temática, pois apenas três alunos conseguiram chegar a um resultado esperado.

- 1) A quem possivelmente pertence o animal?

Respostas adequadamente atribuídas:

(A7) “O cachorro e possivelmente que o seu dono seja um artista, ator ou uma pessoa muito importante.”

- (A10) *“O dono do cachorro poderia ser um treinador de cães para o cachorro andar de bicicleta só um treinador para ensinar um cachorro andar de bicicleta.”*
 (A11) *“O animal pertence ao dono do circo onde trabalha.”*

Observamos que, nas respostas dos alunos, há a retomada da temática da pergunta, (A7) *“O cachorro e possivelmente[...]”*; (A10) *“O dono do cachorro poderia ser”*; (A11) *“O animal pertence”* e na sequência a atribuição do sentido proposto (A7) *“[...]que o seu dono seja um artista, ator ou uma pessoa muito inportante.”*; (A10) *um treinador de cães para o cachorro andar de bicicleta só um treinador para ensinar um cachorro andar de bicicleta.”*; (A11) *“ao dono do circo onde trabalha.”*. Todas as respostas deixam transparecer de forma explícita que o cachorro só poderia pertencer a alguém que treinasse ou que fosse famoso a ponto de precisar adestrar o animal para realizar suas façanhas, ou ainda se o cachorro fosse de circo, nestes casos, justificar-se-ia a habilidade apresentada pelo animal. Para que isso acontecesse, foi necessário que o leitor utilizasse sua habilidade crítica, para que pudesse (MENEGASSI, 2010a) analisar, refletir e julgar as informações que leu (DELL’ISOLA, 1996), ouvir e proferir as vozes alheias, discursivamente articuladas (BAKHTIN, 2003), para tomar sua própria decisão sobre o que achou pertinente, concretizando-se, assim, o processo ininterrupto do discurso dialógico no qual somos falados (BAKHTIN, 2003).

A partir das atribuições de suas respostas, esses alunos demonstraram estar prontos para continuar seus processos de desenvolvimento leitor, uma vez que evidenciaram características próprias de leitores maduros construindo hipóteses, avaliando, julgando e posicionaram-se criticamente, confirmando que dialogaram com o texto, pois durante a leitura buscaram nas informações armazenadas, em suas memórias, subsídios para responder a quem o animal poderia pertencer, uma vez que não são todas as pessoas que possuem animais com a habilidade descrita.

Respostas parcialmente atribuídas:

- (A2) *“O cachorro possivelmente cachorro pertencia ao japones.”*
 (A4) *“possivelmente o animal pertence a um japonês.”*
 (A5) *“O animal pertensa o japoneis.”*
 (A6) *“Pertense ao seu dono que vive no JAPÃO possivelmente chamado ZORO RAKIMONO.”*

(A8) “*O cachorro pertence a um japoneis.*”

(A9) “*Ao japonês.*”

(A12) “*Quem pertense o animal um homem Alemão jovem que se chamado Carlos e tem 21 anos que mora no Japão.*”

(A14) “*Possivelmente o cachorro pertence a um Japones.*”

As respostas parcialmente atribuídas trouxeram uma grande recorrência, a afirmação de que o cachorro pertencia a um japonês. Essa referência é dada pelo fato de os acontecimentos se passarem no Japão, influenciando os estudantes a acreditarem que o dono só poderia ser do país oriental. Houve apenas um caso em que o aluno disse pertencer o cachorro a (A12) “*um homem Alemão jovem que se chamado Carlos e tem 21 anos que mora no Japão.*”. Essa resposta foi atribuída devido à insistência do aluno em perguntar quem era o dono, indagava que não havia como saber se não estava no texto. Para cada investida do aluno, perguntávamos se todos os japoneses tinham cachorros que andavam de bicicleta. O aluno nada dizia, mas fazia cara de quem não conseguia decifrar o que queríamos dizer, até chegar à atual conclusão.

O aluno A6 também criou um personagem a quem atribuiu como dono do cachorro, mas ao contrário de A12, o dono era um japonês com nome e sobrenome “*ZORO RAKIMONO*”. Consideramos bastante criativa sua tentativa de encontrar um dono para o cachorro. É evidente que em nenhum dos casos os alunos conseguiram articular de forma eficaz a temática textual, mas provaram que estão trabalhando com possibilidades e fazendo tentativas diante da leitura, auxiliando seus próprios processos de aprendizagem, o que também é bastante positivo.

Respostas inadequadamente atribuídas:

(A1) “*Possivelmente o animal permanece com seu dono.*”

(A3) “*Os dalmatas pertencem aos japoneses.*”

(A13) “*O cachorro pertence a um senhor chinês de 50 anos.*”

Os alunos que tiveram suas respostas consideradas inadequadas foram os que não prestaram atenção às nuances textuais e se equivocaram com o tema da pergunta. A1 parece não ter entendido a pergunta, pois responde “*Possivelmente o animal*

permanece com seu dono.”, como se a pergunta fosse “Possivelmente com quem o animal permanecerá?”, em evidente desatenção ao que foi perguntado. A3, por sua vez, também se equivoca na temática e comenta que “*Os dalmatas pertencem aos japoneses.*”, deixando entender que todos os cães daquela raça pertençam a japoneses, fato inverossímil que não foi ponderado pelo aluno, pois atribuiu a resposta de forma muito desatenta. A13 em vez de afirmar que o dono era um japonês, equivocadamente comenta que “*O cachorro pertence a um senhor chinês de 50 anos.*”, uma prova da falta de compromisso do aluno com a leitura cuidadosa que deveria ter feito do texto, além disso, deixa transparecer um leve preconceito do senso comum, que considera os asiáticos todos iguais.

Essa foi a resposta que os alunos consideraram mais difícil para atribuição de sentido nesta atividade. Eles reclamaram muito afirmando que a resposta não estava no texto e que era impossível saber quem era o dono. Isso aconteceu porque não estavam acostumados a pensar sobre o texto de forma a extrair dele sentidos possíveis, buscando possibilidades, mas ainda esperavam que o texto pudesse trazer todas as respostas. Como foi a primeira atividade trabalhada com os estudantes, demoramos muitas aulas para concluí-la, pois não conferimos as respostas até que todos tivessem esgotado suas possibilidades de reflexão. Além disso, houve certo suspense durante a realização da pergunta. Como estava muito difícil para inferir, cada aluno precisou guardar sigilo de sua descoberta, isso deixou os estudantes bastante agitados e ansiosos por não saber o que deveriam de fato atribuir como resposta. Embora apenas três alunos tenham conseguido realizar o exercício de forma acertada, a atividade valeu como um aguçador de cérebro para os exercícios posteriores. A partir dessa resposta, quando os alunos percebiam que não encontrariam no texto o que procuravam, rapidamente já nos informava que se não estava no texto, estaria nas possibilidades da vida. Falavam para si mesmos que deveriam pensar nas possibilidades porque a pergunta estava no texto, mas a resposta estava na vida, repetindo-nos, como se afirmassem que achavam difícil, mas que conseguiriam pensar em alguma coisa para responder.

Sétima atividade: *O que são vírus de computador?*

Esta atividade foi uma das três que iniciamos com a pré-leitura. Em uma preparação para a temática textual lançamos uma a uma as perguntas para ativar nos alunos o imaginário, as expectativas antes da leitura do texto. Achemos esse procedimento necessário porque a temática nos pareceu complexa, visto que o texto trazia nomes de partes do computador e programas desconhecidos para os alunos. O que implicaria em possível empecilho para a interpretação.

No início da conversa com a turma, averiguamos que a maioria dos alunos discutia com facilidade sobre o tema e já sabiam dos danos causados por esses programas, mas quando leram o texto. Percebemos que encontraram dificuldades em identificar algumas expressões como “softwars”, “hospedeiros” e “vírus biológico”. Foi necessário buscarmos o auxílio do dicionário para que procurassem as palavras que não os permitia interpretar de forma tão fácil o fragmento textual. Trouxemos a caixa de dicionários da biblioteca para que todos pudessem procurar as expressões enquanto auxiliávamos os alunos na pesquisa, pois alguns não sabiam exatamente como manusear o dicionário. A cada descoberta precisávamos explicar o verbete, pois dentro dos significados estabelecidos no dicionário, discutíamos qual o melhor para nossa interpretação. Quando já estávamos desistindo da última palavra “softwars”, alguém percebeu que não acharíamos porque era uma palavra da língua inglesa, um aluno rapidamente se prontificou para buscar dicionários de inglês na biblioteca. Fizemos a procura e a explicação do verbete, os alunos acharam engraçado usar o dicionário de inglês na aula de Português. Para nós isso foi muito significativo, pois fez os alunos perceberem que os conhecimentos de uma disciplina não precisam ficar estancados em si mesmos e que eles podem e devem levar o que aprenderam em nossa disciplina para outras áreas e vice-versa. Isso foi decisivo para as leituras que realizamos posteriormente, pois essas atitudes e percepções foram se consolidando em forma de maior autonomia leitora nos alunos.

2) “É possível impedir que os vírus invadam os computadores?”

Respostas adequadamente atribuídas:

- (A6) “*Sim é possível impedir os vírus do PC passando o anti-virus ou formatando*”
 (A9) “*sim, com um anti Virus.*”
 (A11) “*Sim e possível impedir que o vírus entre no computador porque tem um programa chamado antivírus*”
 (A12) “*Sim é possível impedir que vírus invadam os computadores porque você pode estalar no seu computador anti-virus.*”
 (A14) “*Sim, com o anti-vírus é possível impedir que vírus invadam os computadores.*”

As respostas adequadamente atribuídas para essas perguntas foram bastante parecidas, “*passando anti-virus*” (A6); “*estalar no seu computador anti-virus*” (A12); “*impedir [...] programa anti-virus*” (A11), não houve grandes variações, contudo, é importante observar como os alunos conseguiram buscar em seus mundos as respostas e fazer as inferências necessárias para construir de forma bastante adequada suas respostas. Isto demonstra que elas não estão simplesmente “ligadas ao texto, mas sim, às experiências de sua vida pessoal, criando uma interpretação textual própria, com manifestações idiossincráticas” (MENEGASSI, 2011, p. 29), que representam principalmente as reflexões realizadas diante do texto, levando em conta as conversas durante as aulas, as trocas de experiências com os colegas e suas memórias armazenadas e recuperadas durante a leitura, até porque, não há no texto informação sobre o uso de anti-vírus para proteger os arquivos do computador.

Respostas parcialmente atribuídas:

- (A2) “*É possível impedir que um vírus invada o computador.*”
 (A4) “*Sim é possível que inpedir os viros de PC.*”
 (A5) “*Sim é possível.*”
 (A7) “*Sim é possível impedir o vírus.*”
 (A8) “*Sim, mas tem que ficar muito atento.*”
 (A10) “*Sim porque tem bastantes vírus e se você for bom em informática dá pra você excluílo.*”
 (A13) “*É possível impedir aos vírus de computadores*”

Novamente, a maioria dos alunos respondeu parcialmente suas perguntas: (A2) “*É possível impedir que um vírus invada o computador.*”; (A4) “*Sim é possível que*

impedir os vírus de PC.”; (A5) “Sim é possível.”; (A7) “Sim é possível impedir o vírus.”; (A8) “Sim, mas tem que ficar muito atento.”; (A10) “Sim porque tem bastantes vírus e se você for bom em informática dá pra você excluilo.”; (A13) “É possível impedir aos vírus de computadores”. Eles se preocuparam em sinalizar a temática da pergunta, por isso, ainda que não tenham explicado e trazido novas informações além da afirmação que é possível controlar o programa maligno para compor suas respostas, fica evidente que leram o texto e refletiram sobre o tema. Até os alunos (A1) “*Não sei se da para impedir que o vírus invadam o computador.*” e (A3) “*Não por que os vírus não da para ver porque está dentro dos computadores*” não podem ser descartados como parcialmente adequados, visto que expuseram suas opiniões de forma aberta, sem temer o que poderíamos achar da resposta. Essas atribuições nos revelam que os alunos estão iniciando a construção de sentidos ao texto sem se preocupar se nos agradam, isso significa autonomia e disposição para continuar avançando no processo de leitura. Evento que só foi possível devido às conversas diárias em que sempre frisamos a importância de responder de maneira independente, mesmo que pareça uma resposta que não nos agrada. Como o mais importante nesse momento do processo era desenvolver a autonomia crítica do aluno, não podemos nos furtar de compreender o que essas respostas significam para o desenvolvimento do estudante no processo estudado.

Respostas inadequadamente atribuídas:

Não houve respostas atribuídas de forma inadequada. Mais uma vez, os alunos demonstraram que se desenvolvem no processo de leitura. É manifesto que alguns alcançam maior êxito que outros, mas todos abandonaram suas velhas práticas de desistirem diante da leitura ao encontrar alguma dificuldade inicial.

Sexta atividade: *Lavagem das mãos nos hospitais*

Durante a realização da resposta à pergunta sobre esse tema, alguns comentários fortuitos nos chamaram atenção: “*A professora de ciências falou pra gente lavar*

sempre as mãos”; *“Eu lavo sempre que vou comer”*; *“Às vezes não lavo porque a mão tá limpa”*. Isso demonstrou que os alunos já estavam familiarizados com a temática e sabiam da necessidade desse hábito, com isso as interpretações feitas foram bastante pertinentes.

3) Você acha importante esse hábito?

Respostas adequadamente atribuídas

(A1) *“Eu acho muito importante esse habito porque a gente não fica com muito vermes no corpo.”*

(A3) *“Sim porque a gente fica sem bactérias em nossas mãos que passa pelos nossos organismos.”*

(A5) *“Eu acho importante esse hábito quando nos poem a mão na boca chusa come bactéria e pode dar doença.”*

(A7) *“Eu acho esse habito inportante por que se agente não lavar as mãos vai pegar bacterias e fungos e qualquer ato de contato com os olhos, boca, ou nariz pode pegar uma doença como dor de cabeça, ânsia de vomito, dor de garganta, febre e, isso tudo por causa das bactérias e para que isso não aconteça use sabonete próprio para não pegar báctérias e fungos.”*

(A10) *“E acho esse hábito importante porque se nós não lavarmos as mãos vamos parar no hospital com doenças graves.”*

(A11) *“Eu acho importante porque tudo que tocamos pode ter bacterias e acumular bactéria.”*

Percebemos que alguns alunos, como A5 e A7, articulam suas ideias de forma mais minuciosa, informando que as mãos podem trazer bactérias e doenças para o corpo, compartilhando seus conhecimentos armazenados e produzindo sua contrapalavra (GERALDI, 2002), que só foi possível porque houve uma reflexão, uma incorporação e uma nova produção de sentidos a partir do diálogo entre os pólos da interação (BALHTIN/VOLOCHINOV, 2003), pois os alunos deixaram explícito que conhecem o assunto e sabem do mal que a ação não realizada pode trazer à saúde.

A7 traz uma informação oportunizada pelo texto, sobre usar sabonetes próprios para não *“pegar bactérias e fungos”*. Essa informação, é claro, pode ser de seu conhecimento partilhado, mas dada a temática textual, é provável que seja mesmo do texto. De qualquer forma, o importante é verificar que o aluno procurou exaurir as

informações para atribuir uma resposta o mais elaborada possível. Esse aluno mostra que, além da importância de se lavar as mãos para não adquirir infecções nos hospitais, devemos manter o procedimento de forma corriqueira, assim evitamos “*pegar bactérias e fungos e qualquer ato de contato com os olhos, boca, ou nariz pode pegar uma doença como dor de cabeça, ânsia de vômito, dor de garganta, febre e, isso tudo por causa das bactérias*”, deixando explícito que lavar as mãos evita muitas doenças oportunistas.

Os outros alunos também realizaram respostas de forma semelhante, porém, de maneira mais sucinta e objetiva; contudo essas ações não descaracterizam a criticidade desses leitores, que apenas reagem de maneira diferente diante do texto, mas da mesma forma atribuem enunciados carregados de sentidos, filtrados pela interação dos seus conhecimentos, a partir do encontro com o texto: (A1) “*Eu acho muito importante esse hábito porque a gente não fica com muito vermes no corpo.*”; (A3) “*Sim porque a gente fica sem bactérias em nossas mãos que passa pelos nossos organismos.*”; (A10) “*E acho esse hábito importante porque se nós não lavarmos as mãos vamos parar no hospital com doenças graves.*”; (A11) “*Eu acho importante porque tudo que tocamos pode ter bactérias e acumular bactéria.*”, reafirmando seus papéis de leitores criticamente manifestados.

Respostas parcialmente atribuídas:

- (A2) “*Eu acho muito importante o hábito de lavar as mãos.*”
- (A4) “*Eu acho esse hábito importante.*”
- (A6) “*Eu acho pois é necessário.*”
- (A8) “*Eu acho sim um importante esse hábito de lavar as mãos.*”
- (A9) “*Sim, eu acho importante isso de lavar as mãos.*”
- (A12) “*Eu acho importante esse hábito de lavar as mãos.*”
- (A13) “*Sim eu acho muito importante este hábito.*”
- (A14) “*Eu acho esse hábito muito importante.*”

As respostas atribuídas parcialmente também se apresentaram em número muito expressivo, elas denotam que os alunos ainda estão em fase de percepção leitora, mas já demonstram perceber a temática textual, resumi-la e reconhecer informações e tópicos a partir da leitura realizada, habilidades que só um leitor em desenvolvimento conseguiria

cumprir sem dificuldades. Além disso, emitem suas opiniões sobre a pergunta, afirmando considerar importante o hábito de lavar as mãos, (A2) “*Eu acho muito importante o hábito de lavar as mãos.*”; (A4) “*Eu acho esse hábito importante.*”; (A8) “*Eu acho sim um importante esse habito de lavar as mãos.*”; (A9) “*Sim, eu acho importante isso de lavar as mãos.*”; (A12) “*Eu acho importante esse hábito de lavar as mãos.*”; (A13) “*Sim eu acho muito importante este habito.*”; (A14) “*Eu acho esse hábito muito importante.*”, contudo, não explicam porque pensam assim, por isso suas respostas são consideradas parciais, uma vez que poderiam trazer reflexões mais completas da temática e não o fazem. A6 inclusive esboça um esclarecimento “*Eu acho pois*”, transparecendo que vai esmiuçar o porquê da opinião, mas resume-se a afirmar “*Eu acho pois é necessário.*”, sem concluir seu pensamento ao deixar de explicar porque é necessário o hábito.

Respostas inadequadamente atribuídas:

Não tivemos casos de respostas inadequadas. Episódio já recorrente no processo de leitura que se efetiva de forma muito concreta nos alunos, uma vez que têm conseguido realizar as respostas de leitura sem grandes problemas. Fator que vem efetivando como necessário o papel da mediação realizada ao longo do trabalho.

A partir daqui, confrontamos os dados da avaliação diagnóstica com uma atividade aplicada durante o processo de leitura trabalhado ao longo do ano letivo de 2011, a fim de verificarmos o progresso apresentado pelos alunos que se submeteram à pesquisa.

Perguntas de interpretação realizada durante a avaliação diagnóstica:

- a) Você acredita que o sonho do menino é possível? De que maneira ele pode realizá-lo?

Respostas adequadamente atribuídas:

- (A2) “*sim, criando alguma que fazia ele voar.*”

- (A4) “*sim, andar de avião*”
 (A5) “*sim, pulando de paraquedas*”

Respostas parcialmente atribuídas:

- (A1) “*Não. Voando de paraquedas*”
 (A6) “*Ele pode economizar e ir de avião.*”
 (A12) “*eu acredito se ele construir uma maquina voadora.*”

Respostas inadequadamente atribuídas:

- (A3) Não respondeu.
 (A7) “*Não. Porque é só ás aves que consegue voar.*”
 (A8) “*Se pensar quem sabe você voa*”
 (A9) “*Não o sonho dele não é possível porque ele é humano.*”
 (A10) “*Não. Poruqe Mem um, ser humano voa.*”
 (A11) “*Eu acho que o sonho do menino é impossível.*”
 (A13) “*Não*”
 (A14) Não respondeu.

Percebemos que a maior parte das respostas foi atribuída de maneira muito ingênua e irrefletida. Os alunos fizeram a leitura primária, a de que um ser humano não pode voar ou que o sonho do garoto é de fato impossível: (A7) “*Não. Porque é só ás aves que consegue voar*”; (A8) “*Se pensar quem sabe você voa*”; (A9) “*Não o sonho dele não é possível porque ele é humano.*”; (A10) “*Não. Poruqe Mem um, ser humano voa.*”; (A11) “*Eu acho que o sonho do menino é impossível.*”; (A13) “*Não*”. Os estudantes não pensaram na possibilidade de alguém realmente conseguir voar, utilizando quaisquer instrumentos já inventados pela humanidade, demonstrando que para eles os sentidos já estão prontos na superfície textual e que não cabe ao leitor dialogar com os significados trazidos pela leitura, apenas aceitar e se calar diante dos significados.

Pergunta de interpretação atribuída a uma avaliação durante o processo de leitura:

- b) “*É possível impedir que os vírus invadam os computadores?*”

Respostas adequadamente atribuídas:

- (A3) “*Sim, com um anti virus.*”

- (A6) “*Sim é possível impedir os vírus do PC passando o anti-virus ou formatando*”
 (A9) “*sim, com um anti Virus.*”
 (A11) “*Sim e possível impedir que o vírus entre no computador porque tem um programa chamado antivírus*”
 (A12) “*Sim é possível impedir que vírus invadam os computadores porque você pode estalar no seu computador anti-virus.*”
 (A14) “*Sim, com o anti-vírus é possível impedir que vírus invadam os computadores.*”

Respostas parcialmente atribuídas;

- (A2) “*É possível impedir que um vírus invada o computador.*”
 (A4) “*Sim é possível que impedir os viros de PC.*”
 (A5) “*Sim é possível.*”
 (A7) “*Sim é possível impedir o vírus.*”
 (A8) “*Sim, mas tem que ficar muito atento.*”
 (A10) “*Sim porque tem bastantes vírus e se você for bom em informática dá pra você excluilo.*”
 (A13) “*É possível impedir aos vírus de computadores*

As respostas atribuídas durante o processo de leitura foram realizadas de maneira adequada ou parcialmente adequada, características que nos evidenciam a atuação dos alunos no processo descrito, ou seja, leitores em crescente desenvolvimento, pois avançaram de maneira muito significativa nas suas construções leitoras.

Se compararmos as respostas realizadas no exame diagnóstico com a atual atribuição de A7; A8; A9; A10; A11; A13, percebemos a frágil leitura realizada pelos estudantes em relação às respostas da avaliação inicial. É notória a distância entre uma atividade e outra, se lá os alunos não alcançaram uma inferenciação mínima, agora eles já se mostram em pleno desenvolvimento crítico, como é caso dos alunos (A7) “*Não. Porque é só ás aves que consegue voar.*”; (A8) “*Se penar quem sabe você voa*”; (A10) “*Não. Poruqe Mem um, ser humano voa.*”, que não conseguiram inferir minimamente no exame diagnóstico, atribuindo asserções inadequadas, por sua vez, durante o processo de leitura (A7) “*Sim é possível impedir o vírus.*”; (A8) “*Sim, mas tem que ficar muito atento.*”; (A10) “*Sim porque tem bastantes vírus e se você for bom em informática dá pra você excluilo.*”; (A13) “*É possível impedir aos vírus de computadores*”, já conseguiram perceber a temática textual e resumi-la de forma adequada, atribuindo à resposta atitudes que antes não aconteciam com esses estudantes.

Além disso, os alunos (A9) e (A11), que antes mal acenavam para uma reflexão, como (A13) “*Não*” e (A14) não respondeu, a partir do processo de leitura deram um salto no que concerne a suas atitudes responsivas: (A9) “*sim, com um anti Virus.*”; (A11) “*Sim e possível impedir que o vírus entre no computador porque tem um programa chamado antivírus*”; comprovando que articulam seus pensamentos no sentido de refletir sobre a leitura, buscando respostas fora do texto, centradas em seus conhecimentos armazenados, uma constatação assegurada pelas respostas aplicadas e verificadas a partir do progresso de suas reflexões diante do texto.

O avanço mais aparente ficou evidenciado nas respostas dos alunos (A3) e (A14) que haviam desistido de tentar uma inferência na avaliação diagnóstica, mas a partir do processo, “(A3) “*Sim, com um anti virus.*”; “(A14) “*Sim, com o anti-vírus é possível impedir que vírus invadam os computadores.*”, constituíram-se leitores extremamente comprometidos com suas reflexões. Mostra da imensa contribuição do processo de leitura estudado para a autonomia e a criticidade leitora dos estudantes.

Para sintetizar os resultados obtidos a partir das atividades de leitura, fizemos uma contagem simples de todas as perguntas feitas no período letivo de 2011, a fim de caracterizar o processo de leitura por que passaram os alunos do 6º ano. lembramos que os resultados obtidos refletem os critérios apontados na seção 3.3.1.

Para as 7 perguntas de decodificação respondidas por um total de 14 alunos, obtivemos 98 respostas, distribuídas de acordo com os critérios estabelecidos em 98 respostas adequadas. Não houve casos de respostas parciais ou inadequadas. Esse quadro nos remete a pensar que o nível de decodificação alcançado pelos alunos teve um grande avanço se comparado ao da avaliação diagnóstica. Embora não tivéssemos casos de alunos que não tenham conseguido decodificar no diagnóstico, percebemos que a maior parte das respostas eram atribuídas de forma parcial, enquanto agora a maior parte das respostas de decodificação são realizadas de maneira completa com organizações mais elaboradas e com maior consciência do que se pretende ao buscar a resposta.

Para a compreensão, foram realizadas 17 perguntas, totalizando 238 respostas, das quais obtivemos, de acordo com os critérios, 112 respostas adequadas; 116

respostas parciais e 10 respostas inadequadas. Esses números são bastante representativos, uma vez que, em comparação com o diagnóstico, podemos afirmar que mais da metade dos estudantes realizam algum tipo de reflexão sobre as perguntas de leitura. Pode parecer pouco, mas isso evidencia uma crescente autonomia diante das respostas a serem atribuídas a partir das leituras.

Para a interpretação, foram respondidas 20 perguntas pelo grupo de 14 estudantes, em um total de 280 respostas, para as quais obtivemos, 170 respostas adequadas; 103 respostas parciais e 7 respostas inadequadas. O que resultou um total geral de 616 respostas realizadas pelos estudantes ao longo de todo o período de 2011. É bastante perceptível que o número de respostas adequadas é excepcionalmente representativo em se tratando dos percentuais atribuídos para os adequados e parcialmente adequados. Esse número se deve principalmente ao crescimento das reflexões realizadas nas perguntas de compreensão, pois são elas que encaminham o estudante a trabalhar com as informações do texto, fazendo-os perceber que é possível se desvencilhar do texto em certos momentos e buscar, em suas próprias leituras, experiências e observações, as respostas que podem servir para as perguntas de um texto. Essa autonomia adquirida pelos alunos é o reflexo de seus julgamentos, tomadas de posição e principalmente do caráter de autonomia que as respostas dos alunos começam a ganhar. Eles procuram justificar suas leituras a partir de conhecimentos compartilhados que demonstram suas reflexões sobre os textos, não esperam as respostas prontas do professor ou as trazidas pelo livro somente. Procuram elaborar suas próprias inferências e não aceitam de forma passiva que suas ideias não sejam respeitadas, em uma demonstração da criticidade sendo desenvolvida.

Na sequência, apresentamos um quadro numérico representativo em que é possível visualizar as informações descritas, de forma mais objetiva.

Quadro 4 - Representação numérica das perguntas realizadas

Perguntas	Adequadas	Parciais	Inadequadas	Total
Decodificação	98	----	----	98
Compreensão	112	116	10	238
Interpretação	170	103	7	280
Total	380	219	17	616

A partir da leitura do Quadro 4, observamos que o número de respostas de decodificação adequadamente atribuído às perguntas chegou a 100%, sem ocorrências parciais ou inadequadamente conferidas. Temos um mapa extremamente positivo das conclusões a que chegaram os estudantes nessa etapa. Ocorrência presumível, visto que a maior exigência era a de consultar o texto para buscar as informações explícitas e organizá-las minimamente, retomando o enunciado e completando com os dados trazidos pela leitura, habilidade já manifestada no diagnóstico e ampliada ao longo do ano letivo durante a aplicação do processo de leitura. Característica que já diferencia essas respostas das consideradas para a avaliação diagnóstica, uma vez que, antes, os alunos não haviam sido ensinados a olhar o texto de forma mais cautelosa e extrair dele as informações necessárias para as respostas. Por isso não houve respostas inadequadas para as perguntas de decodificação, denotando superação dos estudantes, frente às dificuldades que poderiam enfrentar nessa fase do processo de leitura. Isso ainda não acontece com todas as perguntas de compreensão, momento em que o aluno precisa iniciar o processo de inferência textual.

No Quadro 4, verificamos que, das perguntas de compreensão, o número de atividades inadequadamente realizadas foi bastante inexpressivo, correspondendo a uma parcela pequena dos estudantes, 4%. O que deixam implícitas as conquistas realizadas pelos alunos no processo de leitura. Essa manifestação dos estudantes evidencia o grande progresso que fizeram rumo à leitura crítica que antes não fazia parte do seus cotidianos.

Ao observar ainda de forma analítica, notamos que a maioria das respostas foi considerada adequada ou parcialmente adequada. Números muito positivos, pois representam um total de 96% dos alunos que, de alguma forma, dialogaram (BAKHTIN, 2003) com o texto, fizeram inferências (MENEGASSI, 2010a) e se apropriaram dos discursos estabelecidos para construir suas palavras (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004), transparecendo o início do processo de construção autônoma das leituras, as quais passaram a figurar como acertos, mesmo parciais, na vida dos estudantes. Esse quadro nos remete à avaliação diagnóstica que refletiu a grande dificuldade dos alunos em realizar inferências mínimas no texto, evidenciando que, naquele momento, não estavam prontos para uma leitura mais crítica e acertada. Fato que agora já é possível para a maioria dos estudantes.

Para a terceira etapa do processo, a interpretação, também é plausível ressaltar a construção leitora constituindo-se nos alunos. O Gráfico 4 permite-nos inferir que o número de respostas inadequadas, 2%, é muito pequeno, diante de respostas adequadas e parcialmente adequadas, 98%. Isto significa uma possibilidade mais aparente de alunos que analisam, refletem, julgam e posicionam-se diante do texto (MENEGASSI, 2010a; 2010c), trazendo seus conhecimentos armazenados, constituídos pelo viés dos discursos alheios, para construírem suas réplicas e contrapalavas (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004), impondo-se como verdadeiros produtores de sentido (GERALDI, 1997). De fato isso não acontecia na interpretação do diagnóstico, no início do ano, pois, de acordo com Menegassi, (2010c; 2011), a resposta, para ser interpretativa, precisa, além de trazer informações para o texto, refletir e posicionar-se sobre as novas informações, o que não aconteceu no exame diagnóstico, em que os alunos praticamente só se preocupavam com as informações mais explícitas e pontuais do texto. Por isso, as respostas de leitura do início do ano, classificadas como interpretativas, deveriam figurar no gráfico da compreensão inferencial (MENEGASSI, 2010), uma vez que não completaram o processo de interação entre os sujeitos discursivos professor-texto-leitor, que observamos facilmente nas aplicações descritas nesta pesquisa. Fica aqui o alerta a novas pesquisas.

Na continuação, apresentamos a atividade constitutiva do final do processo de leitura, momento em que os alunos aproveitam todas as respostas realizadas e constroem, a partir da sequenciação e justaposição dos enunciados, um todo significativo, que refletem suas percepções globais da leitura aferida.

3.4.4 Resposta-final

Nesta etapa, o aluno deveria, a partir de todas as respostas atribuídas às perguntas, por justaposição, ordená-las a fim de construir um texto, composto por todas as informações preenchidas durante a leitura, que chamaremos de resposta-final. Essa atividade tem por objetivo demonstrar como o aluno fez para organizar seu pensamento frente à temática apresentada pela leitura.

a) Construção adequada

Neste início de seção, lembramos que são consideradas atribuições adequadas aquelas que trouxeram todas as informações das respostas que a originaram, comentários, inferências e reflexões críticas sobre a temática textual sugerida. O aluno deve demonstrar que consegue decodificar, compreender e interpretar a temática textual, atribuindo seu ponto de vista, julgamento e que seja capaz de discutir minimamente sobre as informações textuais, constituindo-se, dessa forma, como sujeito do seu próprio processo de leitura. A partir desses critérios, de 98 textos avaliados nesta pesquisa, consideramos adequadas 12 respostas-finais, das quais selecionamos 3 que representam uma mostra da média de construções realizadas pelos alunos.

Assim, para que essa construção pudesse ser realizada pelos estudantes, apresentamos o enunciado:

- 1) Do que trata o texto? (A partir das respostas das questões anteriores, construa um texto, expressando sua interpretação).

Para esse enunciado, os alunos deveriam aproveitar todas as respostas atribuídas para as perguntas de leitura e, a partir da justaposição, organizá-las adequadamente.

A primeira construção a ser analisada é referente às perguntas da terceira atividade: *A Raposa e as uvas*.

Respostas atribuídas às perguntas por A14:

- 1) *Ela resolveu pegar as uvas porque estava morta de fome.*
- 2) *Ela não conseguiu pegar as uvas porque tinha uma cerca.*
- 3) *Quando percebeu que não pegaria as uvas deu meia volta e foi embora.*
- 4) *A raposa disse que as uvas estavam estragadas porque ela não conseguiu pegá-las e ficou com raiva.*
- 5) *As vezes.*
- 6) *Quando eu tenho um problema eu costumo resolvê-lo.*

A partir da justaposição das respostas, encadeadas de maneira a formar um todo significativo, os alunos iniciaram o processo de construção do sentido.

1) Ela resolveu pegar as uvas porque estava morta de fome. 2) Ela não conseguiu pegar as uvas porque tinha uma cerca. 3) Quando percebeu que não pegaria as uvas deu meia volta e foi embora. 4) A raposa disse que as uvas estavam estragadas porque ela não conseguiu pegá-las e ficou com raiva. 5) As vezes. 6) Quando eu tenho um problema eu costumo resolvê-lo.

Terceira atividade: *A Raposa e as uvas*⁹

(A14)

Ela resolveu pegar as uvas porque estava morta de fome. Ela não conseguiu pegar as uvas porque tinha uma cerca. Quando percebeu que não pegaria as uvas deu meia volta e foi embora. A raposa disse que as uvas estavam estragadas porque ela não conseguiu pegá-las e ficou com raiva. As vezes. Quando eu tenho um problema eu costumo resolvê-lo.

A leitura alcançada pelo aluno manifestou reflexões feitas ao longo do texto, transparecendo sua maturidade leitora. Ainda que seja um posicionamento simples, é adequado para a pergunta proposta, sinalizando que compreende o processo leitor, embora se sinta inseguro para arriscar-se em demasia.

O aluno traz, também, inserções que denotam sua opinião, as vozes do outro, impregnadas no seu discurso (BAKHTIN, 2003): “ficou com raiva”; “quando tenho um problema eu costumo resolvê-lo”. Essas novas informações, que inicialmente podem ser interpretadas como insuficientes, mostram que, mesmo parecendo pouco, são elas que paulatinamente constroem a autonomia do estudante, que começa, neste momento, a arriscar-se diante do significado do texto (MENEGASSI, 2011; DELL’ISOLA, 1996), a fim de construir sua autonomia de pensamento, pois ele vai trazendo informações para a leitura que estavam implícitas e que poderiam não se manifestar se o leitor não estivesse atento no momento da interação com a leitura. Essa atitude demonstra que o aluno buscou hipóteses quando imaginou que a raposa não pegou as uvas “porque tinha uma cerca”, que impedia o acesso da fera até as frutas, ou quando afirmou procurar resolver seus problemas, em uma demonstração de entender os problemas pelos quais todos passam. Além disso, usou sua competência crítica para afirmar que o animal havia ficado “com raiva” por não alcançar seu objetivo, dialogando com os elementos trazidos pelo texto e arrolados por ele no momento da leitura.

Esse leitor situa-se diante de uma possibilidade de sentido, compondo expectativas ao longo da leitura (SOLÉ, 1998), pois articula sua interpretação de

⁹ Marcações em azul ou tachado, representam as reflexões realizadas pelo aluno; Marcações em lilás representam as novas informações trazidas pelo aluno.

maneira a buscar seus conhecimentos de mundo, para interagir com a leitura realizada (SOLÉ, 1998; MENEGASSI, 1995; DELL'ISOLA, 1996; GERALDI, 1997) “A raposa disse que as uvas estavam estragadas porque ela não conseguiu pegá-las e ficou com raiva”; “quando tenho um problema eu costumo resolvê-lo”.

Esse aluno evidencia que produziu sentidos ao texto, que não estavam demarcados na materialidade linguística exposta (MENEGASSI, 2010a), pois ele reflete, analisa, julga e cria um novo sentido, a partir do encontro dialógico (BAKHTIN, 2003) entre os conhecimentos armazenados em sua memória, os trazidos pela leitura e a reflexão provocada pelo encontro dessas informações.

O próximo exercício a ser apresentado é referente à quarta atividade: *Labirinto*. Para que a descrição não se torne repetitiva, não exporemos todo o processo, apenas as respostas apresentadas separadamente.

Respostas atribuídas às perguntas por A10:

- 1) *Aos sábados a garota costuma a ligar para os amigos e combinar de sair e ver um filme no cinema.*
- 2) *Mas aquele não era uma bom sábado porque a gota de amigos estava zerada e ela ficou no deprê.*
- 3) *E ela estava indecisa em pleno o sábado não sabia para quem ligar e nem para onde ir.*
- 4) *Eu faria alguma coisa para se mecher como: encontrar amigos, brincar, etc,*
- 5) *Sim eu estava indeciso se ia para casa da minha vó ou ficar em casa.*

A partir da justaposição das respostas, encadeadas de maneira a formar uma unidade significativa, os alunos iniciaram o processo de construção de suas reflexões.

Quarta atividade: *Labirinto*

(A10)
<p>O texto trata aos sábados [de uma garota] a garota [que] costuma[va] a ligar para os amigos e combinar de sair e ver um filme no cinema, mas aquele não era uma bom sábado porque a gota de amigos[da garota] estava zerada e ela ficou no deprê, e [um dia]ela estava indecisa em pleno o sábado [e]não sabia para quem ligar e nem para onde ir.</p> <p>[se fosse]Eu[no lugar] faria alguma coisa para se mecher como: encontrar amigos, brincar[na rua], etc, Sim [em um dia]eu estava indeciso se ia para casa da minha vó[paterna] ou ficar em casa.[jogando vídeo game]</p>

Nessa representação das reflexões produzidas pelo aluno, demonstradas no texto pela cor azul e pelo tachado, evidenciamos como o fluxo de pensamento pode ser mostrado de forma material, a partir das inferências realizadas pelo estudante “~~aos~~ sábados [de uma garota] a garota [que] costuma[va]”, “[da garota]”; “e [um dia]”; “[se fosse]”; “[no lugar]”; “[na rua], etc, Sim [em um dia]”. O aluno concretiza sua competência leitora, percebendo o que pode ser melhorado no sentido atribuído à resposta, julga e toma uma posição frente a sua própria leitura. É importante constatar como o texto passa pelas vozes do “eu”, para no final apresentar-se como compreensão ativamente responsiva, produzindo sua contrapalavra (BAKHTIN, 2004), o novo texto (MENEGASSI, 2011).

Além dos pontos destacados em azul, para demonstrar as novas informações trazidas para a leitura, A10 ainda opinou sobre o que faria se estivesse na mesma situação da garota “*faria alguma coisa para se mecher como: encontrar amigos, brincar*”; “*eu estava indeciso se ia para casa da minha vó[paterna] ou ficar em casa.*”, reconhecendo-se na temática perpassada por seus conhecimentos armazenados (GERALDI, 1997) e trazidos para a reflexão ao longo da leitura.

De acordo com Menegassi (2010a), a leitura no sentido exposto pode ser entendida como um processo de interlocução entre os sujeitos envolvidos, professor-texto-aluno/leitor. Personagens que não se apresentam de forma passiva (BAKHTIN, 2003), mas como agentes que buscam a significação, gerando, dessa forma, uma multiplicidade de possíveis leituras (GERALDI, 2002a).

A análise a seguir é referente à sexta atividade *Lavagem das mãos nos hospitais*. Assim como na atividade anterior, faremos apenas a apresentação das respostas de cada pergunta.

Respostas atribuídas às perguntas por A1:

- 1) *E preciso para diminuir a infecções nos hospitais depende da ato simples de lavagem das mãos, da motivação dos profissionais da equipe de saúde.*
- 2) *Nem todos os produto serve para limpar as mãos,*
- 3) *Os produtos indicados para desinfetar as mão é sabão, sabonete, detergente, alcoo, alcoo em gel etc... .*

- 4) *Sim eu costume lavar as mão com frequência, normalmente.*
- 5) *Uso para desinfetar as mãos o sabonete e detergente.*
- 6) *Já não posso afirmar o mesmo da minha família pois Eu não sei se as pessoas da minha casa têm o hábito de lavar as mãos com frequência.*
- 7) *Eu acho muito importante esse habito porque agente não fica com muito vermes no corpo.*

Dessa forma, a partir da justaposição das respostas, constituindo um todo significativo, os alunos deram início à construção dos sentidos possíveis.

Sexta atividade: *Lavagem das mãos nos hospitais*

(A1)

E preciso para diminuir a infecções nos hospitais depende da ato simples de lavagem das mãos, da motivação dos profissionais da equipe de saúde. Nem todos os produto serve [são indicados desinfetar] para limpar as mãos, os produtos[mas] indicados para desinfetar [são] as mão é sabão, sabonete, detergente, alcoo, alcoo em gel etc... . sim eu costume lavar [lavo] as [minhas] mão com frequência, normalmente[geralmente] uso para desinfetar as mãos o sabonete e detergente.
já não posso afirmar o mesmo da minha família pois Eu não sei se as pessoas da minha casa têm o hábito de lavar as mãos[não observo] com frequência, Eu [mas] acho muito importante esse habito[que todos adquiriu esse habito so assim nos livramos dos vírus e verminoses] porque agente não fica com muito vermes no corpo.

Nessa construção, de A1 é possível verificar a transformação gradativa realizada pelo aluno na primeira leitura e depois em uma leitura mais atenta do texto¹⁰. Essa sucessão de mudanças é o resultado de uma crescente percepção do processo (MENEGASSI, 2010c) apreendido pelo aluno ao realizar sua reflexão, a partir de suas próprias vozes (BAKHTIN, 2004), criando o um novo texto, sua contrapalavra, com construções realizadas a partir da presença de outros discursos, propiciados pela interação entre o encontro dos sujeitos da comunicação (BAKHTIN, 2004).

É notório verificar que o aluno sente-se tão dono de suas palavras (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2003), que se permite, inclusive, colocar sua materialização leitora em primeira pessoa, sem nenhum constrangimento, “já não **posso** afirmar o mesmo da **minha** família”. A afirmação soa muito natural, pois o aluno participa de fato do diálogo interacional e se posiciona como sujeito dentro das suas reflexões textuais. Isso é uma comprovação do grande desempenho que o processo de

¹⁰ É importante evidenciar que essa manifestação de responsividade foi realizada pelo aluno sem nossa interferência, somente porque ele já está adaptado ao processo de leitura, sabendo das suas responsabilidades enquanto leitor crítico.

construção leitora pode fazer com o aluno, transformá-lo em um artesão dos sentidos possíveis, que reflete, constrói e reconstrói seus próprios discursos, a partir da compreensão que faz do mundo (GERALDI, 2002). Dessa forma, constitui-se um sujeito singular que se apropriou da palavra alheia para atribuir sua interpretação e sentidos únicos pelo viés da interação com o outro (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2003).

Conforme observamos, a partir das marcações em azul, o aluno reflete sozinho sobre seus escritos, “[são indicados desinfetar]”; “[mas]”; “[são]”; “[lavo]”; “[minhas]” “[geralmente]” “[não observo]”; “[mas]”; “[que todos adquiriu esse habito so assim nos livramos dos vírus e verminoses]”, demonstrando que suas percepções da leitura se modificaram quando revisitou o texto. Agora, o estudante pondera algumas acepções que não havia percebido anteriormente, mesmo quando não explicita o que pensou, grifa o texto para demonstrar que aqueles trechos também passaram por novas leituras.

O próximo material a ser descrito é referente à sexta atividade. Novamente apresentaremos as respostas que fizeram parte das reflexões do aluno antes do texto.

Respostas atribuídas às perguntas por A11:

- 1) *É preciso para diminuir as infecções nos hospitais é limpar mesas usar luvas e mascarar.*
- 2) *Quase todos os produtos servem para lavar as maos mas os principais são o sabonete e alcool gel.*
- 3) *Os produtos indicados para lavar a mão é alcoo gel e o sabonete.*
- 4) *Sim contumo lavar as mãos com muito frequência.*
- 5) *Normalmente uso para desinfetar as maos o Sabonete.*
- 6) *Sim toda a minha família costuma lavar as mãos com frequencia.*
- 7) *Eu acho importante porque todo que tocamos pode ter bacterias mesmo que esteja limpo e acumula nas mãos e a pessoa pode ficar doente.*

A partir da justaposição das respostas, encadeadas de maneira a formar um todo significativo, os alunos iniciaram o processo de construção do sentido.

Sexta atividade: *Lavagem das mãos nos hospitais*

(A11)
O texto trata[de que] É preciso para diminuir as infecções nos hospitais é limpar mesas usar luvas e mascarar [e Para lavar as maos]Quase todos os produtos servem para lavar as maos mas os principais são o sabonete e alcool gel. [eles]Os produtos indicados para lavar a[s] mão[s] é[são o] alcool gel e o sabonete. Sim [e eu]contumo lavar as mãos com muito frequencia e normalmente uso para desinfetar as maos o Sabonete. Sim [E tambem] toda a minha familia costuma lavar as mãos com frequencia. Eu [E] acho[muito] importante porque te [u]do que tocamos pode ter bacterias mesmo que esteja limpo e [elas] acumula[m] nas mãos e a pessoa pode ficar doente.

A resposta-final produzida pelo aluno A11 exemplifica bem a leitura responsiva, no sentido bakhtiniano, que se estabeleceu no estudante ao longo das análises e reflexões individuais realizadas por ele, quando entende e se compromete com o processo de aprendizagem leitora. Isto é representado no texto pelas marcações em azul e pelo ~~tachado~~, cortes realizados pelo aluno, em uma nova leitura do seu texto “[de que]”; “[e Para lavar as maos]”; ~~“para lavar as maos mas os principais são o sabonete e alcool gel”~~; “[eles]Os produtos”- ~~“para lavar a[s] mão[s] é[são o]”~~; “[e eu]”; ~~“Sim~~[E tambem]”; ~~“Eu~~[E]”; “[muito]”; ~~“te~~[u]”; “[elas] **acumula[m]**””. Mais uma vez comprovamos que o sentido estabelecido para a leitura passa pelo fluxo de consciência do aluno, materializado pelas marcações descritas. Essas constatações nos remetem às características do leitor crítico pretendido por Menegassi (2010), que se apresentam para compor o desenvolvimento leitor do estudante. Visualmente a resposta-final já nos apresenta uma construção bastante individual, representada pelas cores azul e lilás, em que elas destacam as novas informações trazidas para a resposta-final. Embora não nos caiba aqui avaliar, muitas dessas inferenciações estão em nível da coerência textual, mais uma constatação da tomada de posicionamento do aluno frente a sua própria leitura.

Diante das observações realizadas, nas respostas-finais apresentadas, é possível afirmar que esses alunos podem ser considerados leitores em pleno desenvolvimento, uma vez que evidentemente apresentam características de leitores críticos. Tendo em vista que refletem sobre sua leitura, apropriando-se das vozes alheias para produzir o novo-texto, a contrapalavra (BAKHTIN, 2004) surge a partir do encontro das informações trazidas pelo texto e a leitura realizada pelo aluno, pois, o trabalho de mediação efetivado oralmente ao longo das aulas exigiu do estudante a compreensão da

leitura como atividade social, dinâmica, que exige do leitor experiência de mundo para processar as informações contidas no texto (MOURA & MARTINS, 2012), aspectos já demonstrados pelos alunos apesar de serem tão jovens.

Fica manifesto, também, que mesmo com os avanços, os alunos ainda precisam sentir-se mais seguros e competentes para realizar inferências cada vez mais complexas. Marcuschi (2008) nos alerta para a complexidade do processo de compreensão da leitura, afirmando que o leitor trabalha inferencialmente com as informações textuais, conhecimentos e suposições, já demonstrados pelos alunos, habilidades que iniciaram, mas que precisam de continuidade na vida escolar do estudante.

Além disso, está provado que a estrutura da resposta, culminando em resposta-final, auxilia e muito a reflexão do aluno diante da leitura, propiciando-lhe análise de suas próprias aceções, julgamentos e conclusões, proporcionando principalmente um posicionamento independente e autônomo diante do texto lido, concretizando, portanto, o processo de interação proposto por Menegassi (2010; 2011).

b) Construção de resposta-final com falta de informações

Advertimos que foi considerada resposta-final com falta de informações aquela que não trouxe todas as informações das respostas que a originou, trazendo parcialmente comentários, inferências ou algumas reflexões ingênuas sobre a temática textual sugerida. A partir desses critérios, de 98 respostas-finais avaliadas, 76 foram consideradas parcialmente realizadas. Para demonstrar essas construções, selecionamos textos que tragam uma mostra representativa das construções realizadas pelos alunos.

A primeira atividade a ser analisada é referente às perguntas da primeira atividade: *Cachorro ciclista*.

Respostas atribuídas às perguntas por A12:

- 1) *O cachorro ficou famoso porque, sabia andar de bicicleta.*
- 2) *Ele costuma se apresentar em programas.*
- 3) *Não é comum ver cachorro andar de bicicleta.*
- 4) *Quem pertencia o animal era um homem alemão jovem que se chama Carlos e tem 24 anos.*
- 5) *Eu A12 não conheço cachorro que anda de bicicleta.*

6) *Normalmente os cachorros cuidam da casa eles dormem brincam comem latem e pedem carinho.*

A partir da justaposição das respostas, encadeadas de maneira a formar um todo significativo, os alunos iniciam o processo de construção de suas reflexões.

1) O cachorro ficou famoso porque, sabia andar de bicicleta. 2) Ele costuma se apresentar em programas. 3) Não é comum ver cachorro andar de bicicleta. 4) Quem pertencia o animal era um homem alemão jovem que se chama Carlos e tem 24 anos. 5) Eu Luana não conheço cachorro que anda de bicicleta. 6) Normalmente os cachorros cuidam da casa eles dormem brincam comem latem e pedem carinho.

Primeira atividade: *Cachorro ciclista*

(A12)

O texto trata sobre um cachorro ficou famoso porque, sabia andar de bicicleta ele costuma se apresentar em programas *não é comum ver cachorro andar de bicicleta* quem pertencia o animal era *um homem alemão jovem que se chama Carlos e tem 24 anos. Eu A12¹¹ não conheço cachorro que anda de bicicleta*, normalmente os cachorros *cuidam da casa dormem brincam comem latem e pedem carinho*.

No texto de A12, as inferências realizadas quanto à temática textual e as possibilidades de atribuições às respostas propostas para o texto são em alguns momentos um pouco improváveis, pois o estudante demonstra que procurou responder a todas as perguntas da forma mais acertada possível, contudo, faltou-lhe criticidade e conhecimentos armazenados em alguns momentos. Isso acarretou incoerência de informações textuais, explicitada quando A12 menciona: “*quem pertencia o animal era um homem alemão jovem que se chama Carlos e tem 24 anos*”. Resposta não aceitável para a pergunta, pois o aluno atribui sentidos não passíveis de previsões, os quais não puderam se confirmar, por isso virou adivinhação (SMITH, 2003) no contexto estudado.

Verificamos, contudo, que em trechos como: “*Eu A12 não conheço cachorro que anda de bicicleta*”, o estudante realiza construções pertinentes, demonstrando que já consegue realizar inferências na construção do processo de leitura. Além disso, quando as perguntas são interpretativas e requer um grau maior de abstração, o estudante

¹¹ Para preservar a identidade do aluno, substituímos o nome pelo código referente a ele utilizado na pesquisa.

arrisca-se a trazer informações armazenadas, compartilhando de maneira bastante desenvolvida suas ponderações “*normalmente os cachorros cuidam da casa dormem brincam comem latem e pedem carinho*”, mesmo que às vezes elas não sejam pertinentes, “*um homem alemão jovem que se chama Carlos e tem 24 anos*”, demonstra estar constantemente se preocupando com o que deve ou não concluir sobre o texto. Essas características podem ser atribuídas a um leitor em franco desenvolvimento, que embora precise de mais experiências, não se furta de ampliar, por conta própria, seu “entendimento de mundo” (MOURA & MARTINS, 2012, p.87). Esse aluno, portanto, prova que já consegue levantar hipóteses e construir sua opinião de forma autônoma, confrontando as informações trazidas pelo texto com as suas, mas ainda não consegue estabelecer uma competência crítica leitora adequada para julgar com coerência todas as suas posições frente à leitura.

As respostas do aluno às interpretações não são superficiais, mas, que a compreensão responsiva ativa (BAKHTIN, 2003), acontece em algumas perguntas respondidas ao longo das reflexões. O que nos permite constatar seu despertar para um processo de leitura mais elaborado, pois tenta indicar possibilidades, mesmo não evidenciando sua competência em discutir as ideias, ele defende seu ponto de vista (DELL’ISOLA, 1996), “*normalmente os cachorros cuidam da casa eles dormem brincam comem latem e pedem carinho*”. O aluno já intui que é preciso olhar em volta e perceber que é necessário contribuir com os sentidos trazidos pelo texto quando o lemos. Essa atitude fica explicitada quando A12, ao responder a pergunta “*O que normalmente os cachorros sabem fazer?*”, dentre outras coisas, afirma que os animais “*cuidam da casa [...] pedem carinho*”, efetivando seu processo de interação entre os sujeitos da comunicação, pois sai do óbvio, “*late, come, dorme*”, e se mostra observador. Embora ainda não entenda o caráter multifacetário da leitura, demonstra que não realiza uma leitura mecânica e de responsabilidade individual, mas, assume a leitura como uma atividade em que vários sujeitos podem interagir concomitantemente (MOURA & MARTINS, 2012, p.87).

A partir do exposto, é imprescindível observar que o processo de leitura deve ser ensinado na escola. O aluno precisa de um modelo estabelecido, que propicie seu aprendizado (SOLÉ, 1998; MENEGASSI, 2010a). Também o professor deve estar preparado para assumir seu papel de mediador ativo diante da turma, pois, “todos

devem estar envolvidos nas tarefas de leitura; a leitura deve ser compartilhada” (BOTONI-RICARDO, 2010, p. 57), já que é preciso retroceder muitas vezes, reavaliar e refazer as atividades, tanto os alunos como o professor.

A próxima construção, assim como a anterior, surgiu da justaposição das respostas construídas pelo aluno A1. Neste exemplo, para que a atividade não se torne repetitiva, não traremos todas as etapas descritas no exercício anterior, apenas as perguntas apresentadas separadamente. Essa atitude é também empregada nas atividades subsequentes.

Respostas atribuídas às respostas por A1:

- 1) *A raposa resolveu pegar as uvas porque ela estava morta de fome.*
- 2) *A raposa não conseguiu pegar as uvas porque estava fora do alcance.*
- 3) *A raposa quando percebeu que não pegaria as uvas, ela acabou se cansando.*
- 4) *A raposa disse que as uvas estavam estragadas porque ela não conseguiu pega-lás.*
- 5) *Diante de dificuldades que não podem*
- 6) *Resolver nós não podemos de deixar de lutar por aquilo que nós queremos igual ela fez.*
- 7) *Quando tenho um problema eu luto até conseguir.*

A partir da justaposição das respostas, encadeadas de maneira a formar uma unidade de significação, os alunos iniciaram o processo de construção dos sentidos.

Terceira atividade: *A Raposa e as uvas*

(A1)
<p>A raposa resolveu pegar as uvas porque ela estava morta de fome. A raposa não conseguiu pegar as uvas porque estava fora do alcance. A raposa quando percebeu que não pegaria as uvas, <i>ela acabou se cansando</i>. A raposa disse que as uvas estavam estragadas porque <i>ela não conseguiu pega-lás</i>. Diante de dificuldades que não podem resolver <i>nós não podemos de deixar de lutar por aquilo que nós queremos igual ela fez</i>. <i>Quando tenho um problema eu luto até conseguir</i>.</p>

O aluno A1 realizou parcialmente a atribuição dos sentidos possíveis ao texto, pois em alguns momentos não está muito seguro do que pode ou na ser atribuído, por exemplo, quando afirma que a raposa não pegaria as uvas porque “*ela acabou se cansando [...]*” e “*não conseguiu pega-lás [...]*”, por isso desistiu e foi embora, mas na

sequência afirma que “*nós não podemos de deixar de lutar por aquilo que nós queremos igual ela fez.*”, em uma evidente utilização inadequada dos sentidos textuais, confirma que o aluno deixou passar despercebida essa contradição, porque ainda é inexperiente e está construindo seu processo de criticidade leitora, mesmo assim, não se furtou em atribuir sua opinião sobre a temática textual, demonstrando também estar em contínuo desenvolvimento leitor.

O aluno apresentou reflexões que evidencia opinar e atribuir julgamento sobre a leitura. Assim, é notório verificar que esse aluno não saiu como entrou na leitura da fábula. Sua palavra revelou-se um lugar de confronto com o texto alheio e sua identidade (GERALDI, 2002) transformou-se, dialogando com o texto, caso contrário, não teria explicitado sua opinião, “*Quando tenho um problema eu luto até conseguir*” manifestando-se como agente ativo do processo de interação (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004), concretizado durante o encontro com a leitura e manifesto a partir das reflexões materializadas.

Na sequência, apresentamos exercícios referentes à quinta atividade: “*Sonho de carreira circense faz jovens buscarem profissionalização*”, a fim de exemplificar, mais uma vez, as possíveis reflexões realizadas ao longo da leitura.

Respostas atribuídas às perguntas por A2

- 1) *Os pequenos jovens pensam em seguir as profissões de advogado, jogador de futebol, modelo, astronauta, jornalista ou professor;*
- 2) *Os jovens tem demonstrado interesse na profissão de artista circense;*
- 3) *Os jovens não tinham escolha porque a profissão de circense no passado era gerado de pai para filho;*
- 4) *A profissão era restrita a tradição familiar porque só a família podia trabalhar por um longo tempo;*
- 5) *O que despertou nas pessoas, para conseguir essa carreira, porque é uma profissão divertida;*
- 6) *Eu nunca pensei em seguir essa carreira porque eu não sabia o quê era isso;*
- 7) *Eu gostaria de seguir a profissão de engenheiro mecânico;*
- 8) *É possível seguir a profissão que escolhi porque é uma profissão conhecida pelas pessoas.*

A partir da justaposição das perguntas, formou-se uma resposta-final, contendo todas as informações das respostas atribuídas à leitura.

Quinta atividade: *Sonho de carreira circense faz jovens buscarem profissionalização*

(A2)

O texto trata de **pequenos jovens** que pensam em seguir as profissões de advogado, jogador do futebol, modelo, astronauta, jornalista ou professor. **Os jovens tem demonstrado interesse ~~na~~ [à] profissão de artista circense [,pois]Os jovens não tinham escolha** porque a profissão de circense no passado era gerado de pai para filho [, e] A profissão era restrita á tradição familiar, **porque só a família podia trabalhar por um longo tempo.[essa profissão]** O que despertou nas pessoas **[a alegria do próprio trabalho]** para seguir essa carreira, **porque é uma ~~profissão divertida~~**. E eu nunca pensei em seguir essa carreira, por que eu não sabia o que era **[essa prof.]** isso.[, mas] Eu gostaria de seguir a profissão de engenheiro mecânico. **[que] É possível seguir ~~a profissão que escolhi~~ porque é conhecida pelas pessoas.**

A resposta-final apresentada por A2 nos proporciona uma atribuição bastante completa no que concerne à representação da reflexão realizada pelo estudante. É possível constatar visualmente, a partir da cor azul e das palavras ~~tachadas~~, que houve reflexão mesmo depois da materialização realizada pelo aluno. Seu fluxo de consciência foi demonstrado pelas alterações realizadas, conferindo-nos uma presente manifestação de autonomia diante do texto, pois A2 não se contenta em parafrasear as ideias, ele atribui sentidos às informações que surgiram do encontro de suas memórias armazenadas com as colhidas na leitura, evidenciando o processo interacional entre os sujeitos envolvidos “*pequenos jovens*”; “*Os jovens não tinham escolha*”; “*porque só a família podia trabalhar por um longo tempo*”; “*porque é uma ~~profissão divertida~~*”; “*Eu gostaria de seguir a profissão de engenheiro mecânico. [que] É possível seguir ~~a profissão que escolhi~~ porque é conhecida pelas pessoas*”.

O aluno, em vários trechos, demonstra ter se apropriado de forma bastante efetiva dos sentidos textuais “*pequenos jovens*”; “*porque é uma ~~profissão divertida~~*”/ “*[a alegria do próprio trabalho]*”, informações que evidenciam a criticidade do estudante, inferindo que os jovens são muito pequenos e que escolhem essa profissão certamente porque é muito divertida e as pessoas gostam de trabalhos nos quais podem se divertir, acepções que não estão expressas no texto, mas que são deduzidas pela competência leitora do aluno. Percebemos, portanto, que houve inferência, seleção e

análise (MENEGASSI, 2010c) das informações atribuídas à resposta, uma vez que a leitura do aluno tornou-se bastante eficiente em demonstrar a temática textual.

Evidentemente nem todas as construções foram adequadamente atribuídas, pois em alguns momentos o aluno não avalia de forma coerente suas reflexões arroladas, como em: “*Os jovens não tinham escolha*”, deixando entender que eram obrigados a seguir a profissão, apresentando um julgamento equivocados sobre os sentidos textuais. Outro momento de insegurança do aluno foi durante as perguntas de interpretação “*Eu gostaria de seguir a profissão de engenheiro mecânico. [que] É possível seguir a profissão que escolhi porque é conhecida pelas pessoas*”, quando novamente parece que o fato de alguém saber que a profissão existe já garante o sucesso de qualquer pessoa na profissão. Essas atitudes do estudante ainda são bastante incipientes, uma vez que ainda não consegue se distanciar do texto e posicionar-se criticamente sobre as aceções da leitura. Fatos que caracterizam a incompletude da resposta, que deveria trazer elementos de reflexão, análise, julgamento e tomada de posição (MENEGASSI, 2010c) em todas as etapas da construção leitora.

c) Construção de resposta-final inadequada

Lembramos que o sentido de inadequado, nesta pesquisa, é o de não criticidade leitora, quando o aluno lê um texto e não consegue inferir sobre a temática ou traz reflexões equivocadas da temática textual. Uma vez que o objetivo das atividades é o de verificar se o aluno consegue demonstrar sua interpretação global do texto, a partir do processo de leitura estudado, realizando inferências. Quando isso não aconteceu, consideramos o texto inadequado. Ou, simplesmente, quando o aluno não realizou a versão proposta, também classificamos como inadequado.

Seguindo esses critérios, de 98 respostas-finais avaliados nesta pesquisa, consideramos inadequadas 10, desse total, 8 não foram entregues simplesmente porque não foram realizadas pelos estudantes. Não sabemos ao certo porque entregaram os textos em branco, possivelmente porque faltaram às aulas, não terminaram as atividades durante as aulas e esqueceram-se de trazer ou simplesmente por não considerarem a

atividade necessária, uma vez que já haviam realizado as perguntas de leitura separadamente.

A primeira atividade a ser analisada é referente às perguntas da terceira atividade: *A Raposa e as uvas*.

Respostas atribuídas às perguntas por A3:

- 1) *Por que ela estava morta de fome.*
- 2) *Por que estavam penduradas nas grades de uma viçosa videira.*
- 3) *Ela viu que não estavam no seu alcance, e acabou cansando em vão e nada conseguiu.*
- 4) *Por que olhando com mais atenção agora eu percebo que as uvas estavam estragadas, e não maduras como pensei no princípio.*
- 5) *Sim, Por que as vezes pensam que estão maduras mais na verdade estão estragadas.*
- 6) *Eu também já pensei que morangos também estavam estragados.*

A partir da justaposição das respostas, encadeadas de maneira a formar uma unidade significativa, os alunos iniciaram o processo de construção dos sentidos.

- 1) Por que ela estava morta de fome. 2) Por que estavam penduradas nas grades de uma viçosa videira. 3) Ela viu que não estavam no seu alcance, e acabou cansando em vão e nada conseguiu. 4) Por que olhando com mais atenção agora eu percebo que as uvas estavam estragadas, e não maduras como pensei no princípio. 5) Sim, Por que as vezes pensam que estão maduras mais na verdade estão estragadas. 6) Eu também já pensei que morangos também estavam estragados.

Assim, o aluno iniciou seu processo de construção textual, que nos foi entregue para avaliação e sugestões de reescrita, como no exemplo:

Terceira atividade: *A Raposa e as uvas*

(A3)
Trata de uma raposa morta de fome que queria uvas mais as uvas estavam penduradas nas grades de uma viçosa videira mas ela viu que não estavam ao seu alcance, e acabou cansando em vão, e nada conseguiu e depois olhando com mais atenção, agora eu percebo que as uvas estavam estragadas, e não maduras. como pensei no principio sim agora porque as vezes pensam que estão maduras mais na verdade estão estragadas e já pensei que morangos também estavam estragados.

O Texto de A3 traz uma leitura bastante ingênua, uma vez que o aluno muda o foco da leitura, tenta driblar o que foi solicitado, identificando e recortando da leitura partes da pergunta que lhe foi oferecida, a fim de constituir uma possível resposta, “as

uvas estavam penduradas nas grades de uma viçosa videira”; *“acabou cansando em vão, e nada conseguiu*”; *“olhando com mais atenção, agora eu percebo que as uvas estavam estragadas, e não maduras. como pensei no principio*”, deixando transparecer que não refletiu sobre a temática, mas procurou parear as ideias em uma tentativa de ter a asserção aceita por nós, atitude que denota desconhecimento do que se pretende com a leitura, não permitindo a si mesmo a contrapalavra (BAKHTIN, 2003).

Percebemos essa atitude também na pergunta de interpretação, em que deveria evidenciar sua opinião sobre a temática textual e não passou da superfície mais imediata do texto *“sim agora porque as vezes pensam que estão maduras mais na verdade estão estragadas e já pensei que morangos também estavam estragados*”, expondo que entendeu somente o sentido literal do enunciado, anulando o sentido crítico que poderia ser atribuído durante a leitura.

Diante dessas observações, é possível afirmar que o aluno não compreendeu a função da leitura. Ele não soube inferir sobre as informações trazidas pelo texto para construir um sentido possível. Esse leitor ainda não consegue levar sentidos ao texto, apenas tenta criar uma resposta a partir de fragmentos depreendidos do material. Sua compreensão leitora é muito primária, ele parece crer que o texto se constitui a partir de qualquer fragmento copiado do material de apoio, demonstrando decodificar algumas partes do texto, mas visivelmente não compreende ou interpreta as informações de maneira crítica. O estudante precisa aprender a arriscar-se, distanciar-se do texto.

Contudo, se nos remetermos à avaliação diagnóstica desse estudante e retiramos dela uma pergunta de cada etapa do processo presente na prova, podemos constatar que o desenvolvimento do aluno foi extremamente positivo, pois, no início do ano letivo, quase não opinava, apresentava acentuada dificuldade em responder perguntas de compreensão e não apresentou respostas para perguntas de compreensão inferencial e interpretação, sentia-se confortável apenas com perguntas de decodificação ou compreensão textual. Atitude que pode refletir seu desconhecimento das respostas ou dúvidas que levaram o aluno a abandonar da resposta.

Pergunta de decodificação:

- a) O que ele acreditou que soubesse fazer?
R. *“Que soubesse a voar”*.

Pergunta de compreensão textual:

b) Como ele tentou fazer isso?

R. “*Achou que precisa de ginástica e fez muita*”.

Pergunta de compreensão inferencial:

c) Que características você daria para Zé Renato?

R. Não respondeu.

Pergunta de interpretação:

d) Você acredita que o sonho do menino é possível? De que maneira ele pode realizá-lo?

R. Não respondeu

Se comparadas às atribuições realizadas após o processo de leitura, as respostas da avaliação diagnóstica denotam um grande desenvolvimento leitor do aluno, pois agora arrisca-se a atribuir sentidos talvez ainda não adequados às respostas, “*sim agora porque as vezes pensam que estão maduras mais na verdade estão estragadas e já pensei que morangos também estavam estragados*”, mas se dispõe a superar suas dificuldades e a entrar no texto para iniciar seu processo de desenvolvimento leitor, não se permitindo fugir das inferências que precisa realizar, como acontecia no exame inicial em que simplesmente desistia das atividades, negando-se a se expor diante da leitura.

A próxima construção, assim como a anterior, surgiu da justaposição das respostas construídas.

Respostas atribuídas às perguntas por A5:

1) *Quando são pequenos os jovens pensam a profissão advogada, jogador de futebol, modelo, astronauta, jornalista ou professor.*

2) *Hoje, a profissão jovens demonstrando interesse advogado, jogador de futebol e modelo.*

3) *Não, essa profissão circense é difísio, e para outro era faso.*

4) *Era restrita á tradição familiar porque e pensar que até pouco tempo essa era profissão restrita a tradição familiar.*

5) *Despertar nas pessoas vontade seguir carreira circense, é uma carreira linda.*

6) *Não pensei na circense a inda.*

7) *Eu gostari seguir como modelo.*

8) *Eu acho possivel a profissão que escolhi.*

Quinta atividade: *Sonho de carreira circense faz jovens buscarem profissionalização*

(A5)

O texto trata quando são pequenos os jovens pensam a[na] profissão [de]advogada, jogador de futebol, modelo, astronauta, jornalista ou professor. Hoje, a profissão es [dos]jovens demonstrando interesse [de]advogado, jogador de futebol e modelo. não, essa profissão ciecense é difisio,[para um] e para outro era faso. Era restrita á tradição familiar porque e pensar que até pouco tempo essa era profissão restrita a tradição familiar. [nas pessoas] despertar nas pessoas vontade seguir carreira circense, é uma carreira linda. não pensei na circense a inda. Eu gostari seguir como modelo. eu acho possivel a profissão que escolhi.

O aluno A5 procurou realizar inferências textuais, arriscando inclusive em avaliar suas próprias reflexões como observamos nas marcações realizadas: “a[na]”; “[de]”; “[dos]”; “[de]”; “[para um]”; “[nas pessoas]”, constituindo uma flagrante tentativa de estabelecer sentidos à leitura, a partir de novas reflexões sobre seu próprio texto.

Essa leitura não é adequada do ponto de vista da criticidade e autonomia leitora, uma vez que apresenta fragmentação constante das reflexões, impedindo a manutenção da temática textual, contudo é evidente que o aluno refletiu, atribuindo acepções limitadas, sobre a leitura, dado o fato de ter se preocupado em manifestar as respostas solicitadas. Quando não o fez, foi por não conseguir realizar as inferências, pois ainda não é um leitor com competência crítica desenvolvida, por isso não conseguiu desempenhar de forma esclarecedora as percepções do mundo que podem ser trazidos para confrontar o texto: “*essa profissão ciecense é difisio*”; “*e para outro era faso*”; “*é uma carreira linda. não pensei na circense a inda. Eu gostari seguir como modelo. eu acho possivel a profissão que escolhi*”, incursões arroladas porque o estudante se dispusera a refletir sobre as acepções a serem realizadas para a leitura, embora não consiga articulá-las com sentido, visto que seu fluxo de pensamento ainda não se manifesta de maneira objetiva, mas se confunde nas asserções apresentadas, ainda assim, procura emitir sua posição diante do texto.

É fato que esse aluno não pode ser classificado como um leitor crítico em pleno desenvolvimento, mas as características apresentadas pelas suas reflexões coloca-o e qualifica-o como um leitor com potencial a ser desenvolvido pela escola. O fato de apresentar dificuldades mais acentuadas que a maioria dos seus colegas não o relega à incapacidade, mas nos aponta um estudante que anseia por estratégias de leitura que o

leve a um nível leitor que possa colocá-lo em pé de igualdade com outros alunos da sua turma, se não fosse isso ele não apresentaria tantos indícios nas suas materializações: “*essa profissão cieense é difisio*”; “*e para outro era faso*”; “*é uma carreira linda. não pensei na circense a inda. Eu gostari seguir como modelo. eu acho possivel a profissão que escolhi*”. Atitudes muito simplistas, com articulação falha das reflexões, pois o sentido parece ainda aleatório, porém significativas dentro do processo de leitura.

Ao observarmos também suas tentativas em comparação com os exames diagnósticos, concordamos que houve considerável avanço, embora ele ainda fique aquém de ser classificado como um leitor ativamente responsável pelo que lê.

Atividades realizadas na avaliação diagnóstica:

Pergunta de decodificação:

a) O que ele acreditou que soubesse fazer?

R. “*Voar*”.

Pergunta de compreensão textual:

b) Como ele tentou fazer isso?

R. “*Basta bater os braços bem depressa tentou várias, não saiu do chão*”.

Pergunta de compreensão inferencial:

c) Que características você daria para Zé Renato?

R. “*que você não passarinho para vua*”.

Pergunta de interpretação:

d) Você acredita que o sonho do menino é possível? De que maneira ele pode realizá-lo?

R. “*Sim, pulando de paraqueda*”.

As respostas de A5 para a avaliação diagnóstica nos parecem, após o processo de leitura, ter desenvolvimento significativamente. Como já manifestado, agora o aluno tenta conferir sentidos às respostas de compreensão e interpretação, demonstrando que se dispõe a superar suas dificuldades e ir ao texto para iniciar seu processo de desenvolvimento leitor, “*Despertar nas pessoas vontade seguir carreira circense, é uma carreira linda*”; “*Não pensei na circense a inda*.”; “*Eu gostari seguir como modelo*.”; dando pistas de que procura refletir sobre os enunciados, mas que ainda precisa aprender a olhar para o texto de forma a contribuir com suas informações, para

continuar o diálogo proposto pela leitura de maneira a atribuir sentidos às suas proposições.

Essa novidade, que se estabelece quanto ao modelo de trabalho estruturado a partir do processo de leitura descrito nesta pesquisa, a partir do Capítulo 2, ao qual não estava habituado a realizar, não intimidou o jovem, que se arriscou nas construções, evidenciando o que apreendeu, jogando com possibilidades que considerou viável e procurou não deixar perguntas (MENEGASSI, 2011) sem respostas. Um aceno indicativo de que precisa apenas de tempo e mediação adequados, para transformar suas leituras e escritas em habilidades mais elaboradas e com maior autonomia leitora.

Diante do quadro apresentado, fica evidenciado que os dois alunos não conseguem fazer articulações precisas de suas leituras, resumem-se, basicamente, a ordenar as perguntas na sequência, mas não se dão conta ou não se preocupam com a continuidade reflexiva de suas atribuições. Essa ação se deve a não percepção dos estudantes desse evento leitor, pois estavam habituados a respostas sempre pontuais, que pretendiam, na maioria das vezes, apenas cópias fiéis do texto. Por isso, a nova realidade ainda precisa ser vivenciada e compreendida por eles. Mesmo tendo conseguido minimamente manter as tentativas de reflexões das ideias, há um grande caminho a ser percorrido quanto à compreensão que pode se estabelecer diante do texto.

Apesar das dificuldades, os estudantes tentam refletir sobre o que lhes é solicitado, arriscando-se a cumprir as exigências impostas pela atividade apresentada. Eles não percebem a dinâmica da atividade leitora, mas intuem a necessidade de pensar e inferir sobre o texto de maneira a modificá-lo, a partir do confronto de seus conhecimentos armazenados e os trazidos pela leitura, isso os coloca no caminho certo para constituírem-se leitores plenamente responsáveis no sentido bakhtiniano.

Na sequência, apresentamos a última atividade aplicada aos estudantes, a fim de fechar o processo de leitura. Há algumas aulas eles reclamavam de realizar o encadeamento de perguntas de leitura e a produção da resposta-final, afirmavam já saber o que era para ser feito com o texto e que não queriam mais ficar realizando atividades repetitivas. Tendo em vista que já haviam concretizado sete atividades, obedecendo à ordenação de perguntas, aventuramo-nos a retirar a mediação sequenciada pelo processo de leitura e aplicar apenas uma pergunta, a fim de verificar se o processo

estava cumprindo o efeito desejado, o de auxiliar no desenvolvimento leitor dos estudantes.

3.4.5 Texto-resposta

Após os vários exercícios de perguntas e respostas cumpridos pelos alunos, ao longo do ano, enfocando o processo de leitura descrito no Capítulo 2, os estudantes passaram a construir somente o último estágio do processo, a produção da resposta-final. Essa atividade requereu uma grande percepção do texto, mesmo não tendo pontuado o processo de leitura em forma de perguntas, esperávamos que os estudantes fossem capazes de percorrer todo o texto e extrair dele um parecer individual e global da leitura.

É importante rememorar que esta estratégia só foi possível porque os alunos já estavam habituados a pensar no texto como um todo, do contrário as respostas seriam simplesmente superficiais ou cópias fiéis de trechos do texto, ou ainda respostas muito pontuais, que não dariam conta de expor a temática textual.

Esta atividade diferencia-se das demais, por não apresentar uma sequência de perguntas que culmine em uma produção mais elaborada ao final do exercício, proporcionando ao aluno uma gradativa percepção do texto. Nesta nova proposta de trabalho, o aluno deve ser capaz de, sozinho, a partir de uma única pergunta “*Do que trata o texto?*”, formular seu parecer da leitura, decodificando, compreendendo e interpretando o texto de forma crítica, além de demonstrar competência em julgar, analisar e discutir, sem o auxílio das perguntas de leitura.

A essa atividade única chamaremos de *texto-resposta* para diferenciarmos das *respostas-finais*, que são construídas a partir da ordenação das perguntas de leitura.

O texto que escolhemos para o trabalho com a resposta única foi *O poeta aprendiz* de Vinicius de Moraes, retirado do livro didático dos alunos, aplicado como oitava atividade. Optamos por ele devido à facilidade de acesso ao material, além disso, consideramos a poesia um texto bastante aceito pelos alunos, também, porque esse gênero textual não é de fácil interpretação e gostaríamos de verificar se os estudantes estavam mesmo conseguindo internalizar o processo de leitura estudado. Assim,

aplicamos após a leitura individual e silenciosa do texto a única pergunta: *Do que trata o texto?*

Ficamos apreensivos ao propor essa atividade, não sabíamos qual seria a reação dos alunos, por isso, no intuito de motivar os estudantes a refletir, antes do exercício, comunicamos que faríamos uma atividade diferente, uma vez que haviam manifestado o desejo de mudar o modelo estudado, assim se sentiram atendidos e ficaram ansiosos para saber como seria. Optamos por não explicar a atividade antes que o texto fosse lido, deixamos que pensassem sobre o exercício que seria proposto.

Assim que terminaram a segunda leitura do texto, escrevemos no quadro de giz a pergunta: *Do que trata o texto?* Explicamos que a estratégia das aulas havia mudado e que agora só responderíamos a essa pergunta. Isso causou grande alarido na sala, embora tenhamos explicado que trabalharíamos com apenas uma pergunta, e que não precisavam se preocupar com a quantidade de linhas que deveriam escrever, vários alunos pediram explicações. Retomamos o que deveriam fazer e encerramos a conversa com acenos positivos da turma em relação ao exercício. Contudo, assim que pedimos para iniciarem a atividade as dúvidas reiniciaram. Alguns perguntaram “*Cadê as perguntas?*”; “*É só uma pergunta?*”; “*O que é pra responder?*”, “*Essa é a pergunta um?*”; “*Posso responder com as minhas palavras?*”; “*Quantas linhas precisa ter?*”; “*É pra fazer os dois textos?*”; “*Precisa fazer o rascunho?*”¹², e muitas outras que demonstravam a internalização do processo anterior de leitura a que tinham sido submetidos.

Após as perguntas, respondemos que deveriam realizar a resposta com as informações do que entenderam do texto e usar a quantidade de linhas que achassem necessário, para atribuir uma resposta completa, que desse conta de responder à pergunta mostrando de forma abrangente a temática textual. Nesse momento houve outro burburinho pela sala, muitos disseram com ar de grandes entendedores: “*É fácil, é pra fazer igual às perguntas, só que sem as perguntas?*”, uma maneira muito simples de explicar o que era para ser feito, de forma que todos entenderam e murmuraram “ah”; “já sei”; “entendi”. Foi um momento muito importante para percebermos o amadurecimento da turma, em relação às ações feitas durante o ano, principalmente

¹² Essas perguntas se devem ao fato, já mencionado, de a produção escrita ter mais que uma versão, para garantir a completude do processo de leitura (e escrita) no âmbito da sala de aula.

porque já estávamos nas últimas semanas de aula e as sete atividades realizadas durante o período letivo somavam-se a esse novo desafio, principalmente porque o tempo já se tornara escasso e não tínhamos tempo suficiente para retomar a atividade com outros textos. Por isso, foi preciso verificar se os alunos haviam apropriado conhecimentos provenientes das atividades realizadas, que os auxiliariam em seus processos futuros de aprendizagem de leitura.

Apesar da facilidade expressa pelos alunos, houve quem tentasse entregar a resposta com apenas uma linha e insistisse que recebêssemos porque já haviam terminado. Quando nos recusamos a receber, o aluno prontamente respondeu que não estipulamos linhas e que poderia fazer o tanto que quisesse. Precisamos parar a aula e redefinir o combinado anterior. Explicamos que em uma linha não dava para explicar a temática do texto e que faltariam informações importantes na resposta. Fixamos, por isso, após breve consulta à turma a quantidade de linhas em 7, no mínimo. Novamente um alvoroço, alguns reclamavam que era muito; outros que não dava para fazer só nesse “*pouquinho*” de linhas, porque a letra era grande; outros não se manifestaram porque já estavam concentrados em suas respostas. Pedimos que todos parassem de realizar suas atividades, deixassem os lápis na carteira e prestassem atenção mais uma vez à explicação.

Esperamos até que todos estivessem atentos. Comentamos, agora bem pausadamente, escrevendo no quadro cada item, em tópicos, para que todos pudessem visualizar, que o mínimo de linhas eram sete, mas que poderiam fazer quantas linhas quisessem a mais. Esse parâmetro era só para não fazermos respostas muito curtinhas, pois todos precisavam pensar bastante sobre o que iam escrever e deveriam escrever o máximo possível do que entendessem da leitura. Explicamos que deveriam trabalhar com as possibilidades da vida real e pensar nos mínimos detalhes sobre o que o texto trazia, por isso não era possível responder apenas em uma ou duas linhas, já que precisariam pensar muito sobre o que escrever do texto. Assim, aquietamos os ânimos e cada um pode se dedicar à sua resposta.

Durante as construções percebemos que os alunos estavam bastante empolgados para realizarem suas respostas, pois finalmente, na concepção deles, íamos mudar de atividade, uma reivindicação já insistente dos estudantes. Enquanto realizavam seus exercícios, averiguamos que voltavam várias vezes ao texto para colherem informações,

procurando atender as várias acepções trazidas pela leitura em um nítido processo de interação. Não auxiliamos esse processo, mas eles conversaram com os colegas e usaram dicionários. Algumas vezes, no entanto, precisamos explicar os verbetes quando as dúvidas não eram sanadas, a não ser isso, limitamo-nos a observar suas reações e incentivá-los a ler o texto quantas vezes fosse preciso. Essa estratégia foi necessária porque a todo o momento algum aluno perguntava se a resposta estava boa, se já podia entregar, pediam para que lêssemos e disséssemos o que ainda precisava ser melhorado, resquícios da atividade anterior, na qual apontávamos constantemente as respostas que mereciam mais atenção. Desta vez apenas pedíamos para realizar nova leitura do texto e verificar se todas as informações que a leitura trazia haviam sido mencionadas na materialização.

Em função das pausas na aula, não houve tempo para terminar a atividade no mesmo dia e muitos tiveram que levar para casa e trazer no dia seguinte. Entretanto, a maior parte dos alunos deixou a resposta para fazer na sala, apenas 2 ou 3 realizaram a atividade em casa, mas pediram para melhorar as reflexões antes de entregar. Permitimos essa ação sem problemas, pois já era costumeiro não realizarem as atividades propostas para tarefa e como, a cada aula, reafirmávamos que o importante era a atividade bem feita, não a rapidez da entrega, que não recolhíamos as atividades sem antes terminarem, mais uma vez foi necessário esperarmos para receber os textos-resposta. Dessa forma, procedemos da maneira habitual, quem terminasse o exercício ou pegaria um livro para leitura na caixa de livros ou iria à biblioteca emprestar um livro para levar para casa. Poucos estudantes saíram da sala, cerca de 5 alunos, pois os outros alegaram já estar com livros emprestados.

a) Texto-resposta adequado

Recordamos que o sentido de adequado, aqui, é o mesmo apresentado na seção 3.4.4, resumidamente, aquele que reflete, julga, analisa e discute a temática textual de forma crítica e objetiva. Para esse exercício, de 14 respostas realizadas, 8 foram consideradas adequadas.

Oitava atividade: *O poeta aprendiz*

(A12)

R: O texto trata sobre um menino valente, *que não tinha medo de nada* e muito sabio ele *só* tinha dez anos de idade *o menino parecia uma pipoca não parava de pular. Ele era um menino muito rápido* seu corpo era moreno, era um bom jogador de bilboque ele era verdadeiro marmanjo. *Ele adora água, ele adora descobrir as coisas no fundo, ele amava tudo até primas chatas o menino era assim para fazer uma poesia que gostaria por isso sofria ele só quer ser poeta o texto trata sobre um poeta aprendiz.*

A partir das marcações realizadas no texto, é possível visualizar como a leitura do aluno se manifesta autonomamente, ele vai discorrendo, analisando, julgando e discutindo as informações textuais, “*que não tinha medo de nada*”, “*o menino parecia uma pipoca não parava de pular*”, “*Ele era um menino muito rápido*”, “*Ele adora água, ele adora descobrir as coisas no fundo*”, “*ele amava tudo*”, procurando transparecer a opinião e a análise que fez. A atitude do estudante nos pareceu muito independente, uma vez que se arrisca diante da leitura, não se intimida ou procura atribuir a resposta esperada por nós, uma agradável surpresa, pois ficamos apreensivos se os alunos conseguiriam esse grau de comprometimento, dado o caráter simbólico do texto.

Além disso, constatamos que o aluno trouxe elementos críticos para demonstrar sua compreensão e interpretação da temática, quando menciona “*só*” (*tinha dez anos*); “*muito rápido*”; “*verdadeiro*” (*marmanjo*); “*adorava água*”, expressões que passaram pela inferência dele, mas não estão explícitas no texto. Uma demonstração evidente da reflexão realizada pelo estudante, caracterizando-se como leitor-produtor, crítico, autônomo, participante ativo (BAKHTIN, 2004) do processo de sua própria aprendizagem, uma vez que não se permite apenas parear as ideias e apresentá-las como resposta, mas distancia-se do texto a ponto de vislumbrar características que não foram trazidas expressamente pela leitura.

A resposta apresentada por A12 pode ser entendida como um retrato da poesia. O aluno, embora tenha se apropriado de algumas expressões do original, como “*valente*”, “*marmanjo*”, “*poesia*”, “*poeta*”, “*aprendiz*”, soube articular a linguagem para, a partir do seu olhar, materializar uma compreensão global da temática e descrevê-la de maneira a demonstrar que foi capaz de abstrair o tema e a informação principal do texto (MENEGASSI, 2010a). Para Solé (1998), resumir a temática textual, conseguindo essa abstração, é uma das tarefas mais difíceis com que se depara o estudante, é uma

tarefa que precisa ser ensinada todo o tempo na escola. Nesse sentido, o aluno confirma que alcançou o objetivo proposto para a leitura, que está apto a continuar ampliando seus conhecimentos, pois efetivou, sem dúvidas, uma etapa importantíssima de sua vida escolar. Consegue ler um texto, abstrair e inferir sobre informações relevantes para a leitura.

Esta representação do texto produzido por A12 acentua, de forma material, a construção leitora do pensamento pelo viés das inferências realizadas pelo estudante. É inegável observar como ele passa pelas vozes alheias do “eu”; do “tu”, do “outro”; para, no final, apresentar-se como compreensão ativamente responsiva, produzindo a contrapalavra (BAKHTIN, 2004), o novo texto (MENEGASSI, 2011), que surgiu do encontro interacional dos sujeitos discursivos, no momento das reflexões do aluno (GERALDI, 1997) quando se apropriou e confrontou o texto com suas experiências.

No Quadro 5, apresentamos uma comparação entre as informações presentes no texto fonte e a compreensão alcançada por A12, a fim de conferirmos como as reflexões do aluno se estabeleceram ao longo do trabalho com o processo de leitura.

Quadro 5: Compreensão alcançada por A12 em relação ao texto fonte.

Informações do texto fonte	Informações do texto do aluno
1- Valente e caprino Um pequeno infante Sadio e gripante	<i>1- Não tinha medo de nada e muito sabio;</i>
2- Parecia um raio Vivia correndo Pulava no escuro Não importa o muro	<i>2- Parecia uma pipoca, não parava de pular;</i>
3- E asinhas nos pés	<i>3- Era um menino muito rápido;</i>
4- No fundo do mar Sabia encontrar Estrelas, ouriços	<i>4- Adorava água o menino adorava descobrir coisas no fundo do mar;</i>
5- Amava suas primas levadas	<i>5- Amava tudo até primas chatas;</i>
6- Por isso sofria De melancolia De sonhar o poeta Que quem sabe um dia Poderia ser.	<i>6- O menino era assim mesmo sofria de sonhar o poeta, quem quem sabe um dia poderia ser um poeta.</i>

Diante do quadro comparativo das inferências feitas pelo aluno, constatamos que ele não apenas decodificou e transcreveu o que estava posto no texto fonte, mas, sobretudo, procurou entender as informações que o poema trazia, para que pudesse dar

o seu parecer do que estava lendo, buscando em seus conhecimentos armazenados, o que precisava para compreender o que estava explícito ou implícito no texto, como no exemplo: “*menino valente, que não tinha medo de nada*”. Nesse trecho, o aluno, além de apresentar o menino como valente, explica o que significa isso, afirmando que “*era muito sabio*”, possivelmente por todas as peripécias descritas como características do menino ao longo do poema, além de dizer que ele pula como “*pipoca*” e que adora “*água*”, informações que na verdade não estão explícitas, mas que podem ser inferidas com uma leitura atenta e crítica.

O mais notável é a compreensão do estudante em relação à temática textual, “*ele só quer ser poeta*”, que para alunos dessa idade e série, 11 anos do 6º ano, não é de fácil compreensão, dado o fato de ser o texto um poema e apresentar uma linguagem marcada de metáforas e inversões linguísticas.

O próximo texto foi realizado pelo aluno A1, que também evidenciou a autonomia leitora alcançada pelo estudante.

Oitava atividade: *O poeta aprendiz*

(A1)
<p>Descreve um menino que parece ter asas em vez de anda, ele é elétrico faz tudo de uma vez. Não tem pausa: Ele nada, corre e faz arte subindo em árvores, morros e caminha em terrenos planos.</p> <p>Sempre ajudado coisas, pequenas amostra de suas pequenas provas de suas travesuras, ou quem sabe, imagens da vida que ele e a de todos nós construiu.</p> <p>A sua vida e a de todos nós cosntruida de maneira simples como se fosse uma traquinagem.</p>

Nessa constituição do texto-resposta, assim como no texto de A12, é recorrente a disposição do aluno em dialogar com as vozes alheias (BAKHTIN, 2004) durante o processo de construção leitora. Ele procura estabelecer um vínculo entre as informações trazidas pelo texto e seus conhecimentos armazenados, dialogando em vários momentos com esses elementos “*menino que parece ter asas em vez de anda*”; “*ele é elétrico*”; “*Não tem pausa: Ele nada, corre e faz arte subindo em árvores, morros e caminha em terrenos planos.*”; “*pequenas amostra de suas pequenas provas de suas travesuras*”; “*imagens da vida que ele e a de todos nós construiu*”; “*A sua vida e a de todos nós cosntruida de maneira simples como se fosse uma traquinagem.*”. Comentários que demonstra a analogia realizada pelo aluno, com os dados armazenados em sua memória,

que evidenciam suas contribuições com a leitura, compartilhando conhecimentos adquiridos fora do texto, mas que sabe servir para integrar a temática estudada, tanto que, na representação da sua independência leitora, literalmente constrói um novo texto, no material destacado pela cor lilás, que enfatiza elementos que não estavam no texto de apoio, mas que foram trazidas pelo estudante para compor sua resposta.

O aluno provou que se compromete com o processo de leitura, que analisa, arrisca-se, julga, reflete sobre o texto (MENEGASSI, 2010a), pois tentou, mesmo com as possibilidades de errar, realizar a atividade da forma mais precisa possível, contribuindo efetivamente para construção de um novo texto, que só foi possível pelas minuciosas percepções leitoras criticamente apresentadas no percurso discursivo trazido pelo aluno.

Quadro 6: Compreensão alcançada por A1 em relação ao texto fonte.

Informações do texto fonte	Informações do texto do aluno
1- E asinhas nos pés	1- <i>“menino que parece ter asas em vez de anda”,</i>
2- Parecia um raio Vivia correndo Pulava no escuro Não importa o muro	2 - <i>“ele é elétrico faz tudo de uma vez. Não tem pausa: Ele nada, corre e faz arte subindo em árvores, morros e caminha em terrenos planos”</i>
3- Sua coleção De achados do chão	3- <i>“Sempre ajudado coisas, pequenas amostra de suas pequenas provas de suas travessuras, ou quem sabe, imagens da vida que ele e a de todos nós construía.”</i>
4- [...]	4- <i>“A sua vida e a de todos nós cosntruida de maneira simples como se fosse uma traquinagem”</i>

Mais uma vez, é presente a contribuição do processo de leitura porque perpassou o estudante, para conseguir realizar com tamanho discernimento a resposta para uma pergunta que poderia ser respondida em uma linha do parágrafo, de forma superficial e sem posicionamento definido. Não há como negar que esse aluno constitui-se como leitor maduro, pronto para avançar no seu processo de aprendizagem (MENEGASSI, 2010a), uma vez que não se furta de abertamente apresentar-se como leitor-autônomo de seu próprio processo de ensino-aprendizagem.

b) Texto-resposta: com falta de informações

É importante lembrar que o sentido de falta de informações ou mal construído, nesta pesquisa, é o mesmo apresentado na seção 3.4.4, aqueles que não trouxeram todas as informações ou reflexões que abranja o todo textual. Para esse exercício, de 14 respostas realizadas, cinco foram consideradas parcialmente adequadas, das quais selecionamos uma, por entender que representa a média de respostas apresentadas pelos alunos.

Oitava atividade: *O poeta aprendiz*

(A6)
Trata de um menino que queria ser poeta ele guardava coisas que achava jogadas no chão parecia que tinha asas em seus pés ele tinha 10 anos ele era valente e caprino Sadio e grinpante quando mergulhava nem barulho e ele queria e ser poeta.

O aluno A6 já inicia o texto trazendo sua reflexão sobre a temática textual, mostrando que compreendeu o foco principal do texto, o fato de o personagem desejar “*ser poeta*”. Por esse discurso, já inferimos que o estudante analisa o texto e começa a tecer seus comentários, no sentido de construir um todo representativo de sentidos: “*ele guardava coisas que achava jogadas no chão parecia que tinha asas em seus pés*” “*quando mergulhava nem barulho[...]*”, reflexões que passam por seus processos cognitivos e permite-nos, pela sua previsão da leitura referenciada no mundo real, prever que o estudante constitui-se como leitor ativamente responsável no seu processo de leitura.

Contudo, essas pequenas ações realizadas pelo aluno não garantem uma total percepção do texto, pois ele não as conclui. Embora acreditamos que em pouco tempo A6 possa se constituir um leitor maduro, pois consegue inferir, analisar e refletir sobre o texto, não trouxe ainda julgamentos para a composição mais consistente de seu texto-resposta. Por ser um leitor em fase inicial de desenvolvimento, ainda não está apto a realizar análises e julgamentos mais elaborados, como relacionar as travessuras do garoto ao seu espírito livre de poeta. Para isso, precisa de mais tempo, até que solidifique seus conhecimentos, que poderão facilmente evoluir para o estágio mais complexo do processo de interpretação (MENEGASSI, 2011).

Quadro 7: Compreensão alcançada por A6 em relação ao texto fonte.

Informações do texto fonte	Informações do texto do aluno
1-De sonhar o poeta Quem sabe um dia Poderia ser	1- <i>“um menino que queria ser poeta”</i>
2-Sua coleção De achados do chão	2- <i>“ele guardava coisas que achava jogadas no chão”</i>
3-E asinhas nos pés	3- <i>“parecia que tinha asas em seus pés”</i>
4-E dava mergulho Sem fazer barulho.	4- <i>“quando mergulhava nem barulho”</i>
4-De sonhar o poeta Quem sabe um dia Poderia ser	5- <i>“ele queria e ser poeta”</i>

Pelas inferências realizadas, demonstradas no Quadro 7, percebemos que houve interação e reflexão do aluno a fim de estabelecer uma mudança dos significados trazidos pelo texto, que agora surgem com sentido diferente e perpassado pelas experiências dele enquanto leitor, mas que ainda há a necessidade de relações mais complexas a serem observadas e referenciadas no processo de construção leitora.

c) Texto-resposta inadequada

O sentido de inadequado nesse tópico é o mesmo apresentado na seção 3.4.4 sobre a não criticidade leitora. Para esse exercício, de 14 respostas realizadas, apenas uma foi considerada inadequada.

Único exercício considerado inadequado para a pergunta única, referente à oitava atividade: *O poeta aprendiz.*

(A13)
O texto trata de um menino valente e caprino sadice e gripante anos tinha dez o asinhans. O olhar verde-gaio parecia um raio para tangeaina prião ou menino seu corpo era moreno pulava no escuro e não importava que o muro caia oxato como o gato no diabolô que bom jogador de bibloque ele era

O texto de A13 apresenta uma formulação bastante inadequada do que se espera de um aluno que perpassou pelo processo de leitura. O estudante parece não ter se apropriado dos conhecimentos estudados, pois seu texto constitui-se quase exclusivamente de cópia de trechos do original: *“um menino valente e caprino sadio e*

gripante anos tinha dez” o “asinhas”; “O olhar verde-gaio parecia um raio para tangerina”; “pulava no escuro e não importava que” o “muro”; “caia oxato como cai” o “gato” “no diabolô que bom jogador”, construções com os quais o aluno tenta responder à pergunta, mas não se compromete em verificar os sentidos possíveis ao texto ou inferir de forma competente na leitura realizada.

Embora o fato de ter copiado partes do texto reflita certa compreensão textual, o estudante não demonstra inferência crítica ao destacar as palavras, pois parece ter pinçado no texto expressões que constituíssem uma resposta esperada por nós, dado o fato de encadear as informações, usando inclusive a construção poética do texto, a qual não reflete sua leitura escolar, mas tão somente uma linguagem que não domina, quiçá entende plenamente *“valente e caprino sadio e gripante anos tinha dez”; “O olhar verde-gaio parecia um raio”; “era moreno pulava no escuro e não importava que o muro caia oxato”*. Além disso, não toca na temática textual, limita-se a afirmar que *“o texto de um menino valente e caprino”*, transparecendo não entender do que realmente o texto trata.

No Quadro 8 da compreensão leitora alcançada pelo aluno, esses comentários ficam evidentes, pois demonstram que não houve idiosincrasia no texto-resposta do estudante.

Quadro 8: Compreensão alcançada por A13 em relação ao texto fonte.

Informações do texto fonte	Informações do texto do aluno
1- Ele era um menino Valente e caprino	1- O texto trata de um menino valente e caprino
2- Sadio e gripante	2- sadice e gripante
3- Anos tinha dez	3- anos tinha dez
4- E asinhas nos pés	4- o asinhas.
5- O olhar verde-gaio	5- O olhar verde-gaio
6- Parecia um raio	6- parecia um raio
7- Para tangerina	7- para tangeaina
8- Pião ou menina	8- prião ou menino
9- Seu corpo era moreno	9- seu corpo era moreno
10- Pulava no escuro	10- pulava no escuro
11- Não importava que muro	11- e não importava que o muro
12- E caia exato	12- caia oxato
13- como cai um gato	13- como o gato
14- No diabolô	14- no diabolô
15- Que bom jogador	15- que bom jogador
16- Bilboquê então	16- de bibloque ele era

A partir do Quadro 8, constatamos que não houve inferenciações do aluno no sentido de reflexões leitora, ele se limitou apenas a compilações de partes do texto, negando-se a produzir construções independentes, que denotassem suas ponderações sobre a temática textual. Com exceção de pequenas incursões muito pontuais, que inclusive não cabe analisar nesta pesquisa “*O texto trata de*”; “*o*”; “*e*”; “*de*”; “*ele era*”, não houve mais elementos inéditos na materialização apresentada pelo estudante, que fiou somente no significado da leitura, esquecendo-se de produzir um sentido possível.

Fundamentados nos estudos de Kleiman (1993) e Menegassi (2010c), constatamos que esse leitor ainda se encontra na concepção de leitura com foco no autor, em que “o texto é visto como produto lógico do pensamento, como uma representação mental do autor que vai para o papel, nada mais cabendo ao leitor senão ‘captar’ essa representação” (MENEGASSI, 2010c, p. 168). Por isso, o texto em questão não dialoga com as vozes que perpassam todos os discursos sociais (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004), produzindo seus sentidos, pois se encontra fechado em um único significado, o do autor.

Para sistematizar os resultados encontrados nas análises dos textos-resposta, apresentamos o Quadro 9 com os números para cada categoria de resposta apresentada: adequados, parciais e inadequados, além disso, elencaremos os pontos positivos e negativos evidenciados nas atividades e delinearemos as características que se concretizaram ao longo dos exercícios.

Quadro 9: Síntese do desempenho dos alunos na realização do texto-resposta, na oitava atividade: *O poeta aprendiz*.

Pergunta única realizada (texto-resposta)	Respostas adequadas	Respostas com falta de informações	Respostas inadequadas
Do que trata o texto?	8	5	1

A partir do quadro comparativo entre os textos-respostas realizados é possível visualizar que as respostas adequadas apresentam-se em maior número de que as respostas inadequadas. Fato que nos revela a grande tomada de opinião atingida pelos alunos frente às atividades aplicadas. Lembramos que o fato de não haver perguntas norteadoras dificultou imensamente a construção, a articulação, o julgamento e o posicionamento do aluno. Por isso, asseveramos que, de fato, houve reflexão e

desenvolvimento crítico dos estudantes, pois demonstraram capacidade de decodificar, compreender e interpretar de forma crítica e independente o texto a que foram expostos, mesmo na ausência das perguntas norteadoras.

Envoltos nessas ponderações, constatamos que os estudantes, em sua maioria, tornaram-se construtores de suas próprias leituras. Se antes tínhamos um quadro de compreensão e interpretações quase inexistentes, visto os dados do diagnóstico apresentados no início do capítulo, agora averiguamos a situação inversa, em que apenas um aluno de 14 não conseguiu realizar com êxito suas atividades. É certo que ainda enfrentam problemas de inferenciação em algumas atribuições mais complexas, as quais exijam deles saberes que não dominam, mesmo assim, refletem a possibilidade de aprendizagem concreta na escola, comprovando a progressão que já houve ao longo do período letivo avaliado.

No que concerne ao ponto crucial desta pesquisa, no entanto, os sentidos textuais apreendidos, os alunos demonstraram adquirir conhecimento e aprimoramento de suas práticas leitoras de maneira corajosa. Não fosse por outro motivo, saíram de seus estados de ostracismo, em que não se permitiam visitar o texto com o olhar do mundo, levando e recebendo dele novas informações e várias possibilidades de erros e acertos para, agora, livres de respostas prontas, textos marcados e professor detentor de todos os saberes, levarem suas reflexões para além das páginas do caderno. Ao rever os avanços obtidos pelos alunos é possível afirmar que cumprimos nosso papel de mediador, pois, ancorados nas palavras de Marcuschi (2008), compreender é um trabalho bastante complexo e não pretendemos sozinhos, e em um curto espaço de tempo, transformar os estudantes de forma tão radical, visto que “falar ou escrever é uma ‘luta’ com os recursos linguísticos, eles vêm carregados de suas memórias” (GERALDI, 2002, p.4), e não podemos descartar as experiências das pessoas.

3.5 RESULTADOS COMPARATIVOS

A partir dos dados analisados ao longo da pesquisa, percebemos que os alunos, ao participarem do processo de leitura proposto como objeto de estudo, apropriaram-se das habilidades leitoras na sala de aula, uma vez que começam a se preocupar com as

aferições propostas pelo texto, procuram refletir e trocar ideias com os colegas. Da mesma forma que não se inquietam com o que acham que queremos ouvir ou o que pretendemos como resposta, mas refletem sobre a leitura, buscando na vida as possibilidades de respostas para as perguntas. Além disso, houve um grande amadurecimento cognitivo da turma, que procurou, a cada texto, atender, decifrar e analisar o que estava escrito, opinando e atribuindo sentidos diversos e idiossincráticos à leitura.

Se observarmos as atividades propostas para a avaliação diagnóstica, perceberemos que apresentam um resultado mais inexpressivo do que as atividades aplicadas ao longo do processo de leitura. Aliás, durante as aulas, os alunos produziram respostas melhor elaboradas, com visíveis inferências, reflexões e posicionamentos bem articulados, em relação ao primeiro exercício. Fato que se deve às estratégias de leitura utilizadas. Só como exemplificação, tomamos duas perguntas de mesma natureza, presentes na avaliação diagnóstica, e em uma das atividades realizadas a partir do processo de leitura.

Escolhemos propositalmente dois alunos que não compõem o *corpus* principal do trabalho, o que significa que não realizaram todas as atividades aplicadas durante o ano. Procedemos dessa maneira para demonstrar que, mesmo os alunos que deixaram de realizar uma ou outra atividade, embora não estejam elencados neste material de pesquisa, também construíram de forma muito similar os conhecimentos apropriados pelos alunos que participaram de todo o processo. Este fato só foi possível pelas diversas mudanças realizadas em todas as aulas, e as incansáveis retomadas das explicações insistentemente impelidas, mesmo quando os alunos reclamavam e diziam já saber como proceder, pedíamos silêncio e explicávamos como se fosse a primeira vez, tomávamos sempre o cuidado de observar se os alunos que faltaram em aulas anteriores estavam entendendo, não foram raras as vezes em que fizemos toda a explanação em função de um único estudante. Mesmo nesses dias exigíamos a atenção de todos, assim os alunos poderiam sanar eventuais dúvidas.

Pergunta de compreensão inferencial da prova diagnóstica:

- a) Que características você daria para o Zé Renato?

Respostas:

(A17) *“Um menino nunca desistente”*

(A34) *“Boa”*

É possível inferir que esses alunos responderam às perguntas de modo muito pontual, sem se preocupar em refletir de forma mais atenta sobre a pergunta. A17 esboça sua interpretação das possibilidades a partir da narrativa e constitui seu discurso da forma mais sucinta possível, economizando palavras e fazendo uso mínimo dos discursos alheios (BAKHTIN/VOLVOCHINOV, 2004). E relaciona as aventuras do menino aos conhecimentos armazenados, que lhe permite fazer a inferência que o menino é persistente. Mesmo assim, não descreve as características do garoto, deixando implícito o que poderia anunciar sobre o jovem em uma resposta mais elaborada.

A34, por sua vez, limita-se a classificar como *“Boa”* as características do personagem. Na verdade, não constitui um exemplo do que seja representativo para definição das características do garoto, ficando muito subjetivo. Por isso, defendemos a ideia de que mesmo conseguindo articular o pensamento crítico de forma cognitiva, o aluno ainda não se mostra um leitor exigente diante dos sentidos do texto, precisa desenvolver sua percepção mais refinada diante da leitura.

Assim, se tomarmos como base as respostas dos mesmos alunos, produzidas durante o ano letivo, pautadas no processo de leitura apresentado nesta pesquisa, temos resultados diferentes do apresentado no exame diagnóstico, o que é realizado a seguir.

Pergunta de compreensão inferencial do processo de leitura:

- b) Quais produtos são indicados para desinfetar as mãos?

Respostas:

(A17) *“Os produtos que são indicados para desinfetar as mãos são o sabonete, detergente, álcool em gel e creme de mão.”*

(A34) *“Os produtos indicados para desinfetar as mãos são álcool em gel, sabonete, detergente e álcool.”*

Inferimos que as respostas atribuídas pelos alunos já compõem uma percepção mais elaborada do processo de reflexão, uma vez que, ainda em fase de

desenvolvimento, os estudantes se dispõem a construir uma resposta que ofereça uma quantidade maior de informações buscada no texto: (A34) “*Os produtos indicados para desinfetar as mãos são álcool em gel, sabonete, detergente e álcool*”; (A17) “*Os produtos que são indicados para desinfetar as mãos são o sabonete, detergente, álcool em gel e creme de mão.*”. É facilmente perceptível, nos dois exemplos, que os alunos não apenas responderam, mas, sobretudo, tiveram que organizar as ideias antes de atribuí-las como respostas, ação que denota um maior comprometimento com a leitura, pois precisaram atentar para as várias reflexões possíveis de serem elencados como respostas.

Para melhor demonstrar como essas transformações se efetivaram no processo de construção leitora dos alunos, apresentamos exemplos de atividades realizadas por A17, referentes à sexta atividade: *Lavagem das mãos nos hospitais*.

Respostas atribuídas às perguntas por A17:

- 1) *É preciso lavar as mãos para diminuir as infecções nos hospitais.*
- 2) *Não, nem todos produtos servem para limpar as mãos.*
- 3) *Os produtos que são indicados para desinfetar as mãos são o sabonete, detergente, álcool em gel e creme de mão.*
- 4) *Eu costumo lavar as mãos quando vou manipular algum alimento ou quando minha mão está suja.*
- 5) *Normalmente eu uso sabonete para desinfetar a mão.*
- 6) *Sim, todas pessoas da minha casa tem o hábito de lavar as mãos frequentemente.*
- 7) *Sim, eu acho.*
- 8) *Muito importante esse hábito assim, evitamos muitas doenças e infecções.*

Como já explicado nas atividades da seção 3.4.4, após responder às perguntas o aluno precisou ordená-las para iniciar a construção do texto.

1) *É preciso lavar as mãos para diminuir as infecções nos hospitais.* 2) *Não, nem todos produtos servem para limpar as mãos.* 3) *Os produtos que são indicados para desinfetar as mãos são o sabonete, detergente, álcool em gel e creme de mão.* 4) *Eu costumo lavar as mãos quando vou manipular algum alimento ou quando minha mão está suja.* 5) *Normalmente eu uso sabonete para desinfetar a mão.* 6) *Sim, todas pessoas da minha casa tem o hábito de lavar as mãos frequentemente.* 7) *Sim, eu acho.* 8) *Muito importante esse hábito assim, evitamos muitas doenças e infecções.*

Na sequência, o aluno dá início à construção da resposta-final propriamente dita, buscando articular os sentidos textuais e demonstrar seu entendimento global da temática apresentada.

Sexta atividade: *Lavagem das mãos nos hospitais*

(A17)

É preciso lavar as mãos para diminuir as infecções nos hospitais ~~não, nem todos produtos servem para limpar~~ [e temos que ficar atentos, nem todo produto serve para desinfetar] as mãos os produtos ~~que são~~ indicados para ~~desinfetar~~ [lavar] as mãos são o sabonete, detergente, álcool em gel e creme de mão [abriu um novo parágrafo] eu costumo lavar as [minhas] mãos quando vou manipular algum alimento ~~ou quando minha mão está suja~~ normalmente eu uso sabonete para desinfetar a mão sim, todas pessoas da minha casa tem o hábito de lavar as mãos frequentemente sim, eu acho [minhas mãos estão sujas, muitas pessoas preferem usar sabonete para desinfetar as mãos.] [abriu novo parágrafo] [Muita gente tem o hábito de lavar as mãos frequentemente, eu acho muito importante lavar as mãos,] muito importante esse hábito assim, evitamos muitas doenças e infecções.

Na demonstração da resposta-final de A17, observamos uma reflexão sobre as possibilidades a serem aplicadas ao seu texto, indicadas pela cor azul e pelos tachados, realizados pelo aluno durante seu processo de atribuição de sentidos, permitindo-se retirar e acrescentar informações de acordo com o que considera plausível. É fato que existem problemas a serem superados, mas o aluno não se intimida diante das probabilidades que podem se concretizar. É visível o progresso na reflexão que realizou, as marcações destacadas na representação reafirmam suas inferências, na primeira versão da escrita¹³. Além disso, a qualidade das análises realizadas pelo aluno sobre a temática se destaca: “*eu costumo lavar as [minhas] mãos quando vou manipular algum alimento*”; “*muito importante esse hábito assim, evitamos muitas doenças e infecções*”, demonstrando critérios de julgamento para o desenvolvimento próprio das inferências possibilitadas pelo encontro com o texto (GERALDI, 1997; MENEGASSI, 2010a).

O estudante relê seu texto e se dispõe a verificar o que pode ou não ser modificado, tornando-se o primeiro avaliador de suas próprias reflexões, efetivando-se como leitor de si próprio. Também percebemos que o aluno entende que o discurso está direcionado ao outro (BAKHTIN, 2003), o professor, e que ele é o sentido da existência do discurso, por isso, procura fazer o que está ao seu alcance para produzir uma resposta que seja aceita por nós, um ponto coerente com o processo.

Além disso, mesmo não acertando em todas as inferenciações, mostra-se aberto ao diálogo (BAKHTIN, 2003) promovido a partir da leitura, tanto que reconstrói ou omite

¹³ Relembramos que a atividade foi aplicada na sala de aula, obedecendo todo o processo que se inicia na leitura, passa pela escrita e termina na reescrita; assim, o texto teve várias versões; mas, pelo viés aqui recortado, tratamos apenas da leitura.

trechos de sua reflexão, de acordo com o que considera aceitável (BAKHTIN, 2003) para ser apresentado. O importante é que o aluno consegue se impor enquanto autor e definir sua posição frente ao texto, pois se arrisca diante das reflexões que ainda estão em construção.

A próxima atividade é um exercício realizado pelo aluno A34, também referente à sexta atividade *Lavagem das mãos nos hospitais*. Da mesma forma que a descrição anterior, apresentaremos as respostas que originaram o texto e, na sequência, o texto-resposta construído pelo aluno.

Respostas atribuídas às perguntas por A34:

- 1) *Para diminuir as infecções nos hospitais é preciso que as pessoas lavem as mãos*
- 2) *Nem todos os produtos servem para desinfetar as mãos.*
- 3) *Os produtos indicados para desinfetar as mãos são álcool em gel, sabonete, detergente e álcool.*
- 4) *Eu costumo lavar minhas mãos com frequência, sempre lavo minhas mãos quando vou ao banheiro e quando vou comer,*
- 5) *Eu normalmente uso sabonete para desinfetar as mãos.*
- 6) *Eu acho que todas as pessoas da minha casa tem esse habito de lavar as mãos com frequência,*
- 7) *Eu acho esse habito importante, porque se não lavar as mãos ela pode se contaminar com fungos e bactérias.*

Após a justaposição das respostas, a construção dos sentidos textuais.

Sexta atividade: *Lavagem das mãos nos hospitais*

(A34)

Para diminuir as infecções nos hospitais é preciso que as pessoas lavem [mais] as mãos nem todos os produtos servem para desinfetar as mãos os produtos ~~indicados para desinfetar as mãos~~ são álcool em gel, sabonete, detergente e álcool. **Eu costumo lavar minhas mãos com frequência, sempre lavo minhas mãos quando vou ao banheiro e quando vou comer, eu normalmente uso sabonete para desinfetar as [minhas] mãos. [e] eu acho que todas as pessoas da minha casa tem esse habito de lavar as mãos com frequência, eu acho esse habito importante, porque se não lavar as mãos ela pode se contaminar com fungos e bactérias**

O texto produzido por A34 apresenta reflexões, realizadas pelo próprio aluno, “*sempre lavo minhas mãos quando vou ao banheiro e quando vou comer*”; “*porque se não lavar as mãos ela pode se contaminar com fungos e bactérias*”. Atitude que evidencia no estudante uma percepção do mundo que o circunda, evidenciando a interação entre os sujeitos, pois procura realizar inferências necessárias para executar o que o “outro” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004) espera que se cumpra.

Isto mostra características de um leitor crítico, pois analisa sua própria leitura e determina o que deseja escrever, sem se preocupar se era uma resposta que nós gostaríamos que ele realizasse, mais uma vez confirmando sua autonomia diante da leitura.

É importante destacar, também, que mesmo não estabelecendo a complexidade leitora muito elaborada, evidencia disposição para continuar melhorando sua construção crítica diante do texto, uma vez que suprime trechos e acrescenta outros para marcar o que, no seu entender, precisa de outro olhar e merece ser modificado para que a leitura torne-se cada vez mais madura.

Notoriamente, ao delegarmos aos alunos a responsabilidade por suas próprias leituras, constituímos autores, no sentido bakhtiniano, emergindo de maneira crítica e autônoma nos bancos escolares. É ainda um desafio inserir na sala de aula uma proposta de leitura tão abrangente que leve em conta a interação e o processo dialógico como constitutivos do texto, principalmente porque os professores ainda precisam se desvencilhar de suas práticas pedagógicas autoritárias, em detrimento de um diálogo mais efetivo com o aluno, uma vez que esse processo coloca o estudante em pé de igualdade com seu mestre, quando o assunto é autoria, para que a compreensão tenha formas diversas e não a única pensada, moldada e estruturada pelo professor ou o livro didático.

Pautados nos estudos de Bakhtin (2003) e Bakhtin/Volochinov (2004), afirmamos que é importante apresentar os desafios do pensamento humano, a relação entre a vida e as possibilidades de sentido, por meio da relação discursiva constante, pela qual procura compreender a si, ao outro e o mundo na e pela linguagem. Nessa perspectiva, vale supor que teríamos leitores mais competentes e confiantes, quando o aluno se posicionar no lugar do “outro” e “se ver” como parte do processo, nesse sentido o discurso proferido é “parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc.” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p.123). A partir de todas as tramas discursivas construídas dentro do grande universo da comunicação, em que o sujeito não é se não um dos elementos constitutivos da enunciação, é fato observar que Bakhtin constata o óbvio, a necessidade da interlocução no ato de comunicação, visto que falar/ler/escrever não é apenas saber usar os recursos

linguísticos disponíveis na língua, mas agir sobre eles e construir sentidos para cada momento de interlocução, eis o material essencial para a escola.

Por esse viés, se fizermos uma triangulação entre a avaliação diagnóstica, as atividades do processo de leitura e a teoria dialógica utilizada, perceberemos que os alunos melhoraram consideravelmente no que diz respeito às ações realizadas em sala de aula. No início do ano letivo, era corrente nos perguntarem o que deveriam escrever como resposta, que estavam com dificuldades para encontrar a resposta no texto, explicitando uma tentativa de saber o que gostaríamos que escrevessem. Atitude que aos poucos foram abandonando, para sozinhos e, a partir das mediações, refletir sobre o que e como interpretar o texto, a ponto de nos oferecermos para ajudar na resolução das atividades e eles exporem que queriam fazer sozinhos, em uma evidente manifestação de responsividade ativa e autônoma do sujeito/aluno (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004), que se reconhece enquanto autor e produtor responsável por aquilo que escreve.

Para resumir as principais características de leitura encontradas ao longo da pesquisa e a mediação aplicada durante o processo, apresentamos o Quadro 10.

Quadro 10: Síntese representativa das principais características de leitura encontradas.

Atividades realizadas	Atividade diagnóstica	Mediação realizada	Atividades centradas no processo de leitura	Características esperadas do leitor crítico
a) Perguntas de decodificação	O aluno apresenta respostas pontuais, usando o mínimo de informações possíveis.	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de textos curtos com temáticas do interesse do aluno e aplicação da pré-leitura; • Construção de respostas em conjunto com os alunos; • Conversas individuais com os alunos ao longo da construção das respostas; • Releituras constantes para construir as respostas; • Nova explicação para cada texto apresentado; • Materialização (escrita) das reflexões de leitura. 	O aluno responde as perguntas, reconhecendo os significados do texto, organizando e articulando as respostas de forma fluída.	<ul style="list-style-type: none"> • Compreende os significados pretendidos pelo texto; • Reconhece os elementos semânticos na superfície textual; • Decifra o código da mensagem e apreende seu significado.
b) Perguntas de compreensão	O aluno copia partes do texto, mas não demonstra iniciativa de complementar ocorrências, realizando inferências. O aluno apresenta respostas incompletas.	<ul style="list-style-type: none"> • Todas as estratégias da decodificação; • Diálogo constante entre os sujeitos da interação: texto-professor-alunos; • Motivação oral da reconstrução das respostas; • Auxílio constante do professor ao aluno durante a aula; • Auxílio dos colegas; 	O aluno preocupa-se em apresentar a resposta solicitada, demonstrando compreensão e iniciativa ao expor as informações inferidas, evidenciando a participação no processo de leitura.	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de captar a temática; • Resumi-la; • Reconhecer as informações e tópicos principais do texto.
c) Perguntas de interpretação	O aluno não se preocupa em refletir sobre o texto e apresenta respostas que não estão, necessariamente, pautadas nele.	<ul style="list-style-type: none"> • Todas as estratégias da decodificação e da compreensão; • Incentivo pela busca de respostas fora do texto; • Uso de dicionários e outros textos para elucidar as dúvidas; • Não permite qualquer resposta do aluno. 	O aluno, além de apresentar a resposta solicitada, demonstra, com frequência, sua iniciativa em complementar o que lhe fora assinalado, evidenciando a reflexão realizada sobre o processo de leitura. Além disso, o estudante preenche as lacunas de maneira a discutir e ampliar a percepção da temática textual.	<ul style="list-style-type: none"> • Utilização da competência crítica do leitor; • Oportunidade de construir e levantar hipóteses; Encontro entre as informações trazidas pelo texto e o conhecimento adquirido do aluno, o conjunto de suas percepções do mundo, julgamentos e tomada de posição frente ao tema. (MENEGASSI, 2010a)

Fonte: Quadro construído pela pesquisadora.

O Quadro 10 nos aponta uma perspectiva bastante positiva, em relação ao que encontramos no início do ano ao aplicarmos a avaliação diagnóstica. No comparativo entre as perguntas de decodificação não houve grandes problemas na realização, desde o diagnóstico, mas as atividades do processo de leitura evidenciaram que as etapas proporcionaram ao aluno a preocupação com a completude e a organização mais atenta das respostas. Além disso, houve reconhecimentos mais acertados dos elementos linguísticos que constituem o texto, iniciando-se na decodificação e estendendo-se, depois, por todo o processo de construção ao longo do trabalho com o texto.

Em relação ao processo de compreensão, observamos uma significativa mudança na leitura realizada pelos alunos, pois, desde o início, o processo de interação com o texto surgiu e se aprimorou ao longo das aulas. Diferente do diagnóstico, em que os estudantes apresentavam respostas incompletas, cópia de partes de texto sem a devida reflexão e quase sempre não consegui realizar inferências acertadas em relação ao texto, durante o processo de leitura, é possível afirmar que os alunos arriscaram mais, permitindo-se refletir sobre a temática e buscando entender o que o texto trazia, a fim de iniciar seus confrontos com a realidade estabelecida.

A mudança mais expressiva foi mesmo durante o processo de interação e reconhecimento das vozes alheias presentes no texto, as quais só se manifestavam a partir do encontro entre os sujeitos envolvidos no discurso texto-professor-aluno. Na avaliação diagnóstica, muitas dessas vozes ficavam suprimidas e a mercê de interpretações *vale-tudo*, em que qualquer resposta poderia ser considerada apropriada, pois o aluno deparava-se com uma pergunta solta não respaldada por objetivos definidos ou pelo texto. No processo de leitura, o estudante sente-se seguro para analisar, julgar e opinar sobre o que descobre durante a leitura. Nesse novo olhar, é possível confrontar a temática textual a partir dos encontros promovidos pelo próprio texto e discutir os sentidos originados pela leitura.

As características encontradas ao longo do trabalho reafirmam a constante preocupação do aluno com a interação e com a autonomia leitora. Essa atitude interacional constituída no leitor não aborda o texto como uma folha em branco, mas antecipa, imagina, supõe, cria uma expectativa em relação ao texto, a partir da situação de leitura e de suas finalidades, título, disposição na página, fotos, legendas etc., atuando durante toda a leitura, também responsabilizando-se pela quantidade de

processamentos do texto, pois ele aprende a antecipar muito do conteúdo textual (ROJO, 2003).

Para Rojo (2003), a escola é o lugar social do ensino-aprendizagem de conhecimentos acumulados, mas também de formação social e do leitor cidadão, por isso é papel dela preparar o aluno-cidadão para usar a palavra de forma plena, para contrariá-la, criticá-la, em permanente revisão e réplica/contrapalavra (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004). Quando o aluno torna-se responsável pela sua própria manifestação, a retenção, última etapa do processo de leitura concretiza-se, pois, altera o ponto de vista do aluno sobre o tema, constrói um novo texto, com sentidos e julgamentos produzidos por ele. Uma vez que apresenta as características de leitura que o definem como um leitor crítico, devido ao processo de leitura por que passou.

Isso implica dizer que, deixando o aluno livre para construir sua interpretação, o professor dinamiza o processo de aprendizagem de leitura na escola, criando uma consciência crítica permanente no estudante, que passa a não mais aceitar respostas acabadas e artificiais, nas quais não pode opinar ou contribuir com a construção da interpretação a ser realizada. De acordo com Peres (2010, p. 31), quando menciona o leitor real, esse aluno apropria-se do texto e nele imprime suas marcas, “de modo que estas revelarão se esse leitor assumirá seu papel de cúmplice ou de adversário do autor”, impondo, dessa forma, um compromisso do leitor com a leitura.

Nesse sentido, as perguntas de leitura ordenadas, de maneira lógica e sequenciada, efetivam também no professor-mediador o processo de ensino-aprendizagem, instituindo-se como agente ativo na construção dos sentidos possibilitados aos alunos, tornando-se parte importante do lugar da interação e da constituição dos interlocutores (BAKHTIN, 2003; GERALDI, 1997). Nesse processo, tanto o professor, o texto, quanto o leitor/aluno, exercem o mesmo papel de constituinte dos significados, pois dialogam para juntos construírem a significação textual, dentro dos limites linguísticos-discursivos dos sentidos possíveis, não permitindo o vale-tudo (MENEGASSI, 2010c). O que permite afirmar que o diálogo acontecerá na mesma perspectiva entre professor-aluno/leitor, estabelecendo o texto como o lugar da interação, onde são constituídos como interlocutores (GERALDI, 1997; MENEGASSI, 2009).

Foi justamente o que ocorreu durante o processo de leitura aplicado aos alunos do 6º ano durante o período letivo de 2011, que, na relação de interação, evidenciaram transformações significativas, ampliação de seus próprios processos de aprendizagem (BAQUERO, 1998) e desenvolvimento de seus níveis de autonomia durante a atribuição de sentidos atribuídos à leitura, constituindo-se como o outro de si mesmos nas atividades de produção leitora (BAKHTIN, 2003).

Realçamos que o trabalho de ordenação sequencial de perguntas, estudado a partir das contribuições de Menegassi (1995; 2010a; 2010b; 2010c; 2011), contribuiu com os questionamentos diante dos textos propostos para a sala de aula, levando o aluno a construir sentidos para as perguntas que, normalmente, seriam relegadas a cópias ou achismos infundados. Nessa constante de reflexões e ações singulares, idiossincraticamente constituídas diante do texto, o aluno ao final do processo de perguntas e respostas, tendo o professor como mediador, foi capaz de:

- 1) confrontar os significados do texto;
- 2) abalar o mundo das certezas;
- 3) reconhecer seus direitos e reconhecer as intenções dos interlocutores do discurso;
- 4) posicionar-se diante do texto;
- 5) ver os escritos da escola como possíveis de posicionamento;
- 6) saber que o texto não está acabado e que nele há vários sentidos possíveis;
- 7) desenvolver posicionamento diante do texto;
- 8) produzir um texto como réplica/contrapalavra.

Diante dessas verdades, compreendemos, a partir do processo de leitura aplicado, a possibilidade de afirmar que a leitura é formada por etapas, decodificação, compreensão, interpretação e retenção (MENEGASSI, 1995), que se completam mutuamente. Se pularmos uma etapa, a leitura não se efetiva, por isso é preciso ensinar estratégias de leitura para os alunos. Eles precisam aprender desde cedo que as vozes alheias (BAKHTIN, 2004) participam da compreensão leitora desde o início, o leitor vai selecionando ou construindo um ciclo sucessivo de processamento das informações que está lendo, pois, durante a leitura, precisa ligar, sintetizar ideias e evocar conhecimentos prévios para elaborar suas novas ideias (ABARCA & RICO, 2003, p.139).

Esse processo de interação foi se constituindo nos alunos durante o ano letivo, evidenciando que o leitor não exerce um papel passivo (BAKHTIN, 2004) frente ao

texto, mas que utiliza sua experiência de mundo (MENEGASSI, 2010c) para compor os implícitos deixados por ele, nesse ponto, mostra-se responsável pela produção de sentidos que o eleva à categoria de autor.

No objeto de estudo descrito, os alunos aprenderam a se apropriar das palavras alheias (BAKHTIN, 2004) “desencadeando o processo criativo” (DELL’ISOLA, 1996, p.73), que passou a sustentar o conhecimento de mundo trazido por eles no momento da leitura, confirmando suas análises, julgamentos e opiniões a respeito da temática. Esse processo só foi possível porque houve interação entre os sujeitos discursivos, texto-professor-aluno, a partir das perguntas de leitura que participaram como orientadoras no momento de aprendizagem mediado por nós, auxiliares na formação e desenvolvimento do leitor.

Como nos ensina Menegassi (2008), o trabalho eficaz quanto à ordenação e sequenciação de perguntas só aconteceu por que houve conscientização sobre determinações teórico-metodológicas envolvidas no processo de aprendizagem do aluno, caso contrário as perguntas de leitura serviriam apenas para preencher o tempo em sala de aula, pois as perguntas têm o caráter de instigar no aluno uma crescente percepção do seu papel de sujeito-construtor dos sentidos textuais, por isso precisam de orientação, para que se constitua como material eficaz de ensino.

Nesse ponto, mais uma vez, a pesquisa mostra a eficácia do processo de leitura, que evidenciou a construção bastante acertada dos estudantes diante das perguntas de leitura, construído adequadamente quando a mediação foi bem realizada, da mesma forma que demonstrou a não eficiência quando falhamos nas orientações aos estudantes, evidenciando a relevância da mediação propiciada por nós no desenvolvimento e formação do leitor crítico (MENEGASSI, 2008), que, neste caso, não apenas lê, mas também, atribui sentido ao texto.

Sendo assim, não há como negar que as teorias nas quais embasamos este objeto de estudo cumpriram com seu papel de verificar e confirmar que, na sala de aula, além de materiais bem elaborados, que sejam preparados especificamente para os alunos de determinada série e espaço geográfico, também necessita de profissionais preparados que conheçam teorias de leitura que possam auxiliá-los na formação dos estudantes, da mesma forma, que saibam aplicá-las de maneira a corroborar com a aprendizagem dos alunos, uma vez que “ensinar a língua é ampliar a experiência do aluno com a nossa”

(GERALDI, 1997, p.121), não coagi-lo a um conhecimento estagnado que o relegue a esterilidade cognitiva e intelectual.

CONCLUSÃO

O objetivo da pesquisa foi o de verificar como a ordenação e sequenciação de perguntas trabalhadas em sala de aula, a partir do processo de leitura, seriam eficazes a alunos comuns com todos os problemas corriqueiros que se fazem presentes na escola. Para que esse olhar fosse confirmado, delineamos três objetivos específicos, que retomamos para sintetizar os resultados obtidos no processo descrito.

O primeiro objetivo foi verificar em que aspectos a ordenação de perguntas de leitura contribuiriam para o desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos. Observamos que esse processo facilitou a construção do parágrafo, articulação das ideias e principalmente a percepção de encadeamento das informações presentes no texto. Propiciou, também, o desenvolvimento dos alunos quanto às pontuais respostas atribuídas para perguntas na avaliação diagnóstica.

O segundo objetivo delineado nos instigou a levantar as facilidades e dificuldades dos alunos frente ao trabalho desenvolvido.

Aspectos positivos:

- Autonomia dos alunos frente ao processo;
- Reflexão e compreensão, além do objetivado;
- Percepções mais acuradas dos alunos frente ao texto;
- Demonstrações de responsividade;
- Constituição como sujeito ativo da sua própria aprendizagem;
- Desenvolvimento do tema com segurança, explicando de maneira apropriada seus sentidos;
- Disponibilidade dos estudantes em tentar fazer as atividades, ainda que enfrente alguma dificuldade;
- A não realização de respostas pontuais;
- As respostas tornaram-se parte de suas reflexões sobre a temática textual;
- Estabelecem diálogo com o outro;
- Usam a palavra alheia para complementar seu discurso;
- Realizam suas próprias inferências;
- Não se preocupam em atribuir a resposta esperada pela professora;
- Professora e alunos constroem juntos o processo de leitura;
- Os alunos mudam de opinião após refletirem sobre o texto;
- Os alunos manifestam-se como agentes ativos do processo de interação;
- Há construção crítica do aluno;
- Há produção de sentidos diversos ao texto;
- O texto passa pelas vozes verbais, apresentando-se como compreensão ativamente responsiva, produzindo sua contrapalavra;

- Os alunos fazem inferências mesmo sem a interferência do professor, transformando-se em produtores de vozes alheias perpassada pelos conhecimentos armazenados;
- O aluno transforma-se no artesão, que reflete, constrói e reconstrói seus próprios discursos, a partir da compreensão que faz do mundo;
- As perguntas de pré-leitura facilitam a atribuição de respostas adequadas.

Além dos aspectos levantados, houve, em vários momentos, a necessidade de reconsideração de algumas atividades programadas por nós, devido a interferências sugeridas pelos alunos, demonstrando que o processo por que passaram os estudantes também contribuiu para a mudança em todos os aspectos de suas aprendizagens, pois, assim como os estudantes, estávamos dispostos a desenvolver de maneira crítica o processo de leitura. Por isso a contribuição mútua foi determinante para o êxito do processo.

Os pontos positivos levantados, a respeito das atividades realizadas durante o período letivo, fez-nos perceber que a interação entre sujeitos na sala de aula permite o despertar das vozes alheias presentes nos discursos do outro, as quais se transformam durante a leitura para resignificar na interpretação, dando origem à palavra nova. Esse laboratório vivo nos permite averiguar como os instrumentos certos, pautados por objetivos e mediação concretos, colaboram para um desenvolvimento pleno do aluno nas aulas de leitura.

Aspectos negativos:

- Os alunos sentiram maior dificuldade de refletir sobre as perguntas de compreensão;
- Nossa inexperiência em certos momentos impediu o avanço mais eficaz das ponderações reflexivas do aluno.

Dadas as dificuldades demonstradas, percebemos que há ainda muitas arestas a serem aparadas, que só serão possíveis com o trabalho constante na sala de aula. Por isso, consideramos positivos esses fatores, pois nos mostram o que precisamos melhorar e como podemos iniciar esse novo momento da aprendizagem dos sujeitos envolvidos no processo. Uma descoberta que só foi possível porque o trabalho com a construção dos sentidos foi levado a sério por todos os envolvidos na interação.

Diante das ponderações sobre os aspectos que contribuíram para a realização dessas atividades quanto às perguntas consideradas adequadas, algumas características foram tornando-se recorrentes ao longo do trabalho:

- Os textos trazem opiniões e julgamentos dos alunos;
- Os alunos param de se preocupar com o que esperávamos como resposta;
- Os alunos distanciam-se do texto de apoio;
- Os alunos comparam a temática textual com a vida real;
- Temáticas desconhecidas tornam as reflexões mais difíceis;
- Há a criação de um novo produto textual;
- Ausência de respostas inadequadas.

Os problemas enfrentados pelos estudantes foram muito relevantes, dado o fato de constatarmos quais os pontos que deram certo e quais as falhas cometidas, para que a partir delas possamos prosseguir com as estratégias que propiciem autonomia leitora nos alunos.

O último objetivo delineado foi caracterizar a intervenção docente nesse processo, para que pudéssemos nos certificar se a mediação seria um fator determinante na construção das respostas, respostas-finais e textos-resposta construídos pelos alunos. Fator que se confirmou e evidenciou que o contrário também é verdadeiro, pois, quando falhamos na avaliação e na construção das perguntas, emperramos o processo de desenvolvimento do aluno.

Envoltos nessas ponderações, podemos afirmar que todo o processo de construção da identidade do sujeito e da autonomia leitora do aluno precisa perpassar pela ininterrupta corrente de trocas discursivas promovidas e incentivadas pelo professor. Ele, como mediador, funciona como um valioso instrumento facilitador da leitura e da compreensão de textos durante os anos iniciais de escolarização (BORTONI-RICARDO, 2012), pois o discurso está sempre ancorado nas palavras alheias, que esperam para contribuir com cada enunciado que se propõe individual. Uma vez que o locutor não é dono de suas palavras, apenas as (re)constrói a partir das palavras de outros, as quais são constituídas no imenso universo de sujeitos, de grupos sociais e das histórias e ações vividas por cada indivíduo ao longo de sua história. Nesse aspecto, o professor “preenche os ‘buracos’ que ficam na compreensão dos textos, decorrentes da falta do conhecimento enciclopédico a que o texto se reporta” (BORTONI-RICARDO, 2012, p. 11).

Para confirmar o caráter social da língua, Geraldi (2002) enfatiza que ensinar é muito mais que uma atividade em que se processa a transmissão mecânica de conhecimentos. Ensinar implica em um conjunto de transmissão de conhecimentos que auxiliem os alunos na apropriação ativa (BAKHTIN, 2003) das informações que lhes são oferecidas ao longo das aulas.

Para isso, é preciso que os sujeitos do processo estejam envolvidos no ensino e na aprendizagem, por isso é imprescindível ter estratégias que auxiliem as atividades de ensino. O professor, portanto, não pode apenas colocar o estudante em contato com o conteúdo e deixar que ele aprenda sozinho, é necessário mediar essa relação. Nesse processo, a forma como o educador atua em sala de aula depende da sua concepção de ensino, que pode ajudar ou podar as inferências possíveis dos sentidos produzidos pelos alunos.

Por outro lado, o estudante precisa se disponibilizar em desempenhar as atividades propostas e se comprometer com essa aprendizagem, realizando os exercícios de maneira comprometida, desafiando-se a si mesmo nas acepções de sentidos a serem atribuídas, assim, o professor tem condições de auxiliá-lo em seu desenvolvimento e amadurecimento cognitivo, levando-o a tornar-se um sujeito ativamente responsável dentro da sua vida escolar. Além disso, o aluno também precisa de um ambiente favorável, que o permita desenvolver-se sem grandes complicações; de uma família que se preocupe e assista o jovem, de sala de aula com menos lotação e silêncio para que as atividades sejam realizadas de forma tranquila, bem como, o compromisso firmado pelo estudante para sua formação, caso contrário, de nada adianta todo o esforço do professor para mediar os processos cognitivos dos alunos.

Realçamos que o trabalho de ordenação sequencial de perguntas, estudado a partir das contribuições de Menegassi (1995; 2010a; 2010b; 2010c; 2011), colaborou com os questionamentos diante dos textos propostos para a sala de aula, levando o aluno a construir sentidos para as perguntas que, normalmente, seriam relegadas a cópias ou suposições infundadas. Nessa constante de reflexões e ações singulares, idiossincraticamente constituídas diante do texto, o aluno ao final do processo de perguntas e respostas, tendo a nós como mediador, foi capaz de:

- 1) confrontar os significados do texto;
- 2) abalar o mundo das certezas;

- 3) reconhecer seus direitos e reconhecer as intenções dos interlocutores do discurso;
- 4) posicionar-se diante do texto;
- 5) ver os escritos da escola como possíveis de posicionamento;
- 6) saber que o texto não está acabado e que nele há vários sentidos possíveis;
- 7) desenvolver posicionamento diante do texto;
- 8) produzir um texto como réplica/contrapalavra.

Os resultados das análises demonstram que a ordenação de perguntas e as ações do professor, na mediação, na maior parte do tempo, contribuem para um desempenho adequado do estudante, às vezes elas oscilam entre ações adequadas, as que contribuem em maior nível para a reflexão e a expressão da individualidade dos alunos; as que estimulam mais a cópia que o diálogo interior, contribuindo em menor nível para a expressão dessa autonomia, pois o aluno precisa seguir um padrão pré-determinado na construção das “respostas completas”, que pode parecer ao aluno que não é preciso refletir, apenas fazer o pareamento das ideias, isso contribui com o cerceamento das conclusões a que pode chegar o estudante. Mas, sobretudo, que as estratégias depreendidas, o uso de uma teoria específica que o oriente na elaboração e manutenção das atividades, além de um ambiente propício para a realização dos exercícios, são fatores determinantes para um bom desempenho na habilidade de leitura na escola. Habilidade que não pode parar por aqui, mas que deve ser aproveitada, para o desenvolvimento de outras estratégias, que permitam ampliar os conhecimentos dos estudantes, uma vez que já conseguem exercer o papel de verdadeiros autor/leitor, impondo suas palavras diante de uma leitura, pois reconhecem-se como produtores de sentido.

Todo o estudo, portanto, confirma ainda as pesquisas de Menegassi sobre o processo de leitura aplicado a partir da ordenação e sequenciação de perguntas de leitura, quando levado para a sala de aula, com mediação adequada, desenvolve no aluno autonomia e criticidade leitora, produzindo sentidos diversos aos textos escolares, auxiliando, dessa forma, no desenvolvimento do diálogo cumulativo entre o “eu” e o “outro” no processo de interação. Além disso, o uso da sequenciação revela que a escrita também constitui-se significativa quando o aluno obriga-se a buscar os recursos de articulação e compreensão para preencher as estruturas linguístico-textuais, deixadas na justaposição, auxiliando também no desenvolvimento do diálogo cumulativo entre o “eu” e o “outro” no processo de interação. Motivos pelos quais ousamos afirmar, que as

ações desempenhadas nesta pesquisa podem e devem ser realizadas em todas as séries, do Ensino Fundamental I ao Ensino Médio.

REFERÊNCIAS

- ABARCA & RICO. Por que os textos são tão difíceis de compreender? As inferências são a resposta. In:TEBEROSKY. A. (Org). **Compreensão e leitura**: a língua como procedimento. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- ALLIENDER, F. & CONDEMARIN, M. **Leitura**: teoria, avaliação e desenvolvimento. Tradução de José Cláudio de Almeida Abreu. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- ALVES, A. J. **O planejamento de pesquisas qualitativas em educação**. Cad. de Pesquisa. São Paulo, maio-1991, n.77, pp. 53-62. ISSN 0100-1574.
- ASH, Russell. **Fábulas de Esopo**. Tradução de Heloisa Jahn. São Paulo: Companhia das letras, 2005.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução Michel Lahud & Yara Frateschi Vieira. 10. Ed. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BAQUERO, R. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R. & CASTANHEIRA, S. F. **Formação o professor como agente letrado**. São Paulo: Contexto, 2010.
- BRANDÃO, H. N. **Escrita, leitura, dialogicidade**. In: BRAIT, B. (org). 2 ed. rev. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, DF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, DF, 2010.
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992>
acesso em 21/02/2013.
- BUENO, F. da S. **Minidicionário da língua portuguesa**. São Paulo: FTD, 1996.
- CEREJA, W. **Significação e tema**. In: BRAIT, B. (org). Bakhtin conceitos-chave. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2005, pp. 201-220.
- COELHO, N. N. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

COLOMER, T.; CAMPS, A. **Aprender a ler aprender a compreender**. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Ed. Artmed. 2002.

COSTA, C. L.; MARCHETTI, G. & SOARES, J. J. B. **Para viver juntos**: Português 6º ano. São Paulo: Edições SM, 2009.

DELL'ISOLA, R. L. P. A interação sujeito-linguagem em leitura. In: MAGALHÃES, I. (org). **As múltiplas faces da linguagem**. Brasília: UNB, 1996, pp. 69-75.

DUARTE, T. **A possibilidade da investigação a 3**: reflexões sobre triangulação (metodológica). CIES e-WORKING PAPER N. ° 60/2009 - ISSN 1647-0893.

DURAS, M. s/d. *Apud*: REVISTA LÍNGUA PORTUGUESA, ano, nº 75, janeiro de 2012, p. 7. Disponível em www.revistalingua.com.br.

FERREIRA, A. B. H. **Minidicionário (Aurélio) da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 5ª Ed. 1ª impressão, 2001. Edição especial para o FNDE/PNLD 2004.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia da Pesquisa-Ação**. Rev. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005 (Universidade Católica de Santos).

FREITAS, M. T. A. **Vygotsky e Bakhtin - psicologia e educação: um intertexto**. São Paulo: Ática, 2006.

GARCIA, O. M. **Comunicação em prosa moderna**: aprenda a escrever, aprendendo a pensar. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército e Fundação Getúlio Vargas Ed. 1969.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **Leitura**: uma oferta de contrapalavras. Educar: Editora UFPR, Curitiba, n. 20, 2002. pp. 77-85.

_____. **O texto na sala de aula**. Editora: Ática, São Paulo, 2002a.

_____. **Palavras escritas, indícios de palavras ditas**. In: Linguagem em discurso: Revista do programa de pós-graduação em Ciências da Linguagem – Unisul – Universidade do Sul de Santa Catarina, v.3, 2003. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/243/258>. Acesso em: 25 junho 2012. ISSN 1982-4017; ISSN 1518-7632 (impresso), pp. 1-17.

GIL, G. VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. **Educação de professores de línguas**: os desafios do formador. São Paulo: Pontes, 2008. pp. 251–273.

GOULEMOT, J. M. **Da leitura como produção de sentidos**. In: CHARTIER, R. (org). Práticas de leitura. São Paulo: Estação Liberdade, 1996, pp. 107-116.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 10ª Ed. Campinas, S.P: Pontes, 2004.

KATO, M. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. 7ª Ed. 9ª impressão. São Paulo: Ática, 2005.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor**. 14ª Ed. Campinas – S.P.: Pontes, 2011.

_____. **O texto e a construção dos sentidos**. 10ª Ed. São Paulo: Contexto, 2011.

KRAMER, S. **A formação do professor como leitor e construtor do saber**. In:

LAJOLO, M. **Livro didático: um (quase) manual de usuário**. Revista em Aberto. Brasília: INEP-MEC. 1996, pp.3-15.

LEFFA, J. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Sagra – D. C. Luzzatto Editores, 1996.

MARCUSCHI, L. A. **Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua?** Revista em Aberto. Brasília: INEP-MEC. 1996, pp. 64-81.

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

MATÊNCIO, M. L. M. **Leitura produção de textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento**. Campinas - São Paulo: Mercado de Letras, 1994.

MATTOS, A. M. A. **Pequenos passos, grandes soluções: a pesquisa como ferramenta para solução de problemas de sala de aula de língua estrangeira**. VII Congresso Brasileiro de Linguística aplicada - Alab - associação de linguística aplicada do Brasil, 2004 (Universidade Federal de Minas Gerais).

MENEGASSI, R. J. **Compreensão e interpretação no processo de leitura: noções básicas ao professor**. UNIMAR – Maringá, v. 17(I): 1995, pp.85-94.

_____. (org). Avaliação de leitura. In: MENEGASSI, R. J. **Leitura e ensino**. Maringá-Pr: Eduem, 2005, pp.99-120.

_____. **Práticas de avaliação de leitura e a formação do leitor: reconstruindo conceitos no professor**. In: ZOZZOLI, R. M. D. (org). Leitura. Revista do programa de pós-graduação em Letras e Linguística – UFAL – Maceió, nº42 – julho/dezembro 2008. (subtítulo: Ensino de Língua Portuguesa) – ISSN 0103-6858, pp.35-65.

- _____. **Avaliação de leitura: construção e ordenação de perguntas.** In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 17, 2010e, Campinas SP: ALB, 2009. Disponível em: < http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem04/COLE_777.pdf>. Acesso em: 05/03/2012. ISSN: 2175-0939, pp. 1-11.
- _____. O leitor e o processo de leitura. In: GRECO, E. A; GUIMARÃES, T. B. (Orgs). **Leitura: compreensão e interpretação de textos em Língua Portuguesa.** Maringá: Eduem, 2010, p. 35-60.
- _____. O leitor e o processo de leitura. In: GRECO, E. AL.; GUIMARÃES, T. B.; **Leitura: aspectos teóricos e práticos.** Maringá: Eduem, 2010a, pp. 35-60.
- _____. **Leitura, escrita e gramática no ensino fundamental:** das teorias às práticas docentes (org). Maringá: Eduem, 2010b, pp.67-88.
- _____. Perguntas de leitura. In: MENEGASSI, R. J. (org). **Leitura e ensino.** 2. Ed. Maringá-Pr: Eduem, 2010c, pp.167-189.
- _____. Inferências e produção de sentidos na leitura. In: MENEGASSI, R. J. (Org.). **Leitura, escrita e gramática no ensino fundamental:** das teorias às práticas docentes. 1ed.Maringá: EDUEM, 2010d, v. 1, p. 67-88.
- _____. **Produção, ordenação e sequenciação de perguntas na avaliação de leitura.** In: Linguagem e(m) interação-Línguas, literatura e educação. CENTURION, R; CRUZ, M. BATISTA, I. M. (org). Cáceres-MT: Editora UNEMAT: 2011, pp. 17-35.
- MOITA-LOPES, L.P. da. **Tendências atuais da pesquisa na área de ensino/aprendizagem de línguas no Brasil.** Rev. Letras, n. 4. Santa Maria, jun./dez. 1992, p. 7-13.
- _____. **Oficina de Linguística Aplicada.** Campinas: Mercado das Letras, 1996, p. 190.
- MOREIRA, Antonio Flávio. **Conhecimento educacional e formação do professor.** Campinas: Papirus, 1994.
- NUNAN, D. **Action research in the language classroom.** In: RICHARDS, J. C.; NUNAN, D. Second Language Teacher Education. Cambridge: Cambridge University Press, 1990, p. 62-81.
- PERES, A. F. **Concepções de leitura.** In: GRECO, E. A. & T. B. GUIMARÃES (org). **Leitura: aspectos teóricos e práticas.** Maringá: Eduem, 2010, pp. 23-33.
- PONZIO, A. **Procurando uma palavra outra.** Tradução de Valdemir Miotello e equipe. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

REIS, Simone. Reflexões sobre uma jornada com destino à pesquisa. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, v.6, nº1, 2006. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/58748557/Reflexoes-sobre-uma-jornada-com-destino-a-pesquisa-Reis-2006>>. Acesso em: 10/11/2011, pp. 1-18.

RITTER, L. C. B. **Em busca dos produtores de sentido na aula de leitura**. (Dissertação de Mestrado em Letras), Universidade Estadual de Maringá, Paraná, 1999.

ROJO, R. **Letramento e Capacidade de leitura para a cidadania**. LAEL/PUC – SP, 2003.

ROCCO, M. T. Leitura e escrita na escola: algumas propostas. In: **livro didático: um (quase) manual de usuário - Em Aberto**, Brasília, ano 16, n.69, jan./mar.pp. 116-123, 1996.

SILVA, E. L. & MENESES, E. M. Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação. 3ª Ed. rev. Atual. – Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/2367267/DA-SILVA-MENEZES-2001-Metodologia-da-pesquisa-e-elaboracao-de-dissertacao>>. Acesso em: 01/04/2011, pp. 1-121.

SILVA, A. M. **A Leitura no Ensino Fundamental**. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 17, 2009, Campinas, SP: ALB, 2009. Disponível em: <http://www.alb.com.br/arquivo.../anais17/.../COLE_3026.pdf>. Acesso em: 8 dez. 2012. ISSN: 2175-0939.

SILVA, E. T. da. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. 8ª Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **A produção de leitura na escola: pesquisas x propostas**. São Paulo: Ática, 2000a.

_____. **Leitura na escola e na biblioteca**. 10ª Ed. Campinas - S.P. Papyrus, 2005.

SMITH, F. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler**. Tradução de Daise Batista. Porto Alegre: Artemed, 1989. 2ª Reimpressão, 2003.

SOARES, M. **Linguagem e escola**. 17ª Ed. 11ª imp. São Paulo: Ática, 2005.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução de Claudia Schilling. Porto Alegre: Ed. Artemed, 1998.

STELLA, P. R. Palavra. In: BRAIT, B. (org). **Bakhtin conceitos-chave**. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2005, pp.177-190.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 10ª Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática ensino plural**. São Paulo: Cortez, 2003.

VOLOCHINOV, V. N./M. M. BAKHTIN. **Discurso na vida discurso na arte**: sobre poética sociológica. 1976,

ZILBERMAN, Regina. **Fim dos livros fim dos leitores**. São Paulo: Senac, 2001.