



**PROFLETRAS**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

**ANDRÉA GARCIA DE SOUZA**

**LENDO FÁBULAS E AMPLIANDO A COMPETÊNCIA LEITORA:  
UMA PROPOSTA PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

**MAMANGUAPE - PB**

**2020**

ANDRÉA GARCIA DE SOUZA

**LENDO FÁBULAS E AMPLIANDO A COMPETÊNCIA LEITORA:  
UMA PROPOSTA PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, em cumprimento aos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Letras.

**Área de concentração:** Linguagens e letramentos

**Linhas de Pesquisa:** Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes

**Orientadora:** Profa. Dra. Carla Alecsandra de Melo Bonifácio

**MAMANGUAPE - PB**

**2020**

**Catálogo na publicação**  
**Seção de Catalogação e Classificação**

S7291 Souza, Andréa Garcia de.

LENDO FÁBULAS E AMPLIANDO A COMPETÊNCIA LEITORA: UMA  
PROPOSTA PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS / Andréa  
Garcia de Souza. - Mamanguape, 2020.

211 f. : il.

Orientação: Carla Bonifácio.

Dissertação (Mestrado) - UFPB/CAE-PROFLETRAS.

1. Ensino. Competência leitora. 2. Estratégias de  
leitura.BNCC. I. Bonifácio, Carla. II. Título.

UFPB/BC

ANDRÉA GARCIA DE SOUZA

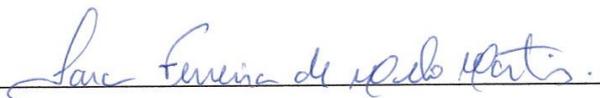
**LENDO FÁBULAS E AMPLIANDO A COMPETÊNCIA LEITORA:  
UMA PROPOSTA PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Aprovada em: 28 / 02 / 2020

**BANCA EXAMINADORA**



Profa. Dra. Carla Alecsandra de Melo Bonifácio  
Orientadora (PROFLETRAS/UFPB)



Profa. Dra. Iara Ferreira de Melo Martins  
Examinadora Externa (PROFLETRAS/UEPB)



Profa. Dra. Laurênia Souto Sales  
Examinadora Interna (PROFLETRAS/ UFPB)

Dedico esta pesquisa à Dona Josefa, minha amada mãe, mulher forte e guerreira, pelo amor, preocupação e cuidados dedicados a mim.

Gratíssima, mamãe!

## AGRADECIMENTOS

A **DEUS**, pois Nele vivemos, nos movemos e existimos. A Deus, o princípio da sabedoria. A Deus, de onde procede toda boa dádiva e todo dom perfeito. A Deus, porque, além do saber, que ensoberbece, ele nos dá o amor, que edifica;

Aos meus alunos, partícipes fundamentais nessa investigação;

À minha família, minha torre forte e minha alegria, por sempre acreditarem em mim;

À minha orientadora, Professora Dr.<sup>a</sup> Carla Aleksandra de Melo Bonifácio, pela acolhida generosa e pelo conhecimento e experiência compartilhada.

À Coordenadora do Programa de Mestrado Profissional em Letras, Professora Dr.<sup>a</sup> Laurênia Souto Sales, pela maneira humanizada de ensinar e gerir;

À minha turma, pelos saberes e vivências repartidas, pelas palavras e atitudes de ajuda e pelos memes e sorrisos trocados;

À CAPES, à UFPB, ao PROFLETRAS e a todos os professores que nessa profícua caminhada de dois anos contribuíram para a minha formação acadêmica e profissional;

Aos meus gestores e amigos do IFPB, por me liberarem das minhas atividades laborais, a fim de melhor me dedicar aos estudos, e pelo apoio de sempre;

Por fim, novamente agradeço Àquele que é o Alfa e o Ômega, “porque dele e por ele, e para ele, são todas as coisas. A ele seja a glória para sempre. Amém!” (BÍBLIA, Romanos 11:36).

“Quem mal lê, mal ouve, mal fala, mal vê”.

Monteiro Lobato.

## RESUMO

Na docência com alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) é possível observar a dificuldade que eles apresentam para ler de forma proficiente e autônoma. Diante disso, o objetivo deste trabalho é contribuir para o desenvolvimento da competência leitora de alunos do ciclo II da Educação de Jovens e Adultos de uma escola do município de Bayeux-PB por meio das estratégias de leitura propostas Solé aplicadas ao gênero fábula, tendo como referência habilidades de leitura indicadas pela Base Nacional Comum Curricular para os anos iniciais do Ensino Fundamental. A realização de uma pesquisa voltado para o grupo de alunos mencionados abordando a temática leitura, justifica-se pelas lacunas de aprendizagem que manifestam em relação às habilidades globais dessa prática, a constatação da histórica exclusão desse público e o reconhecimento de que a proficiência leitora é um importante instrumento de participação social. A fundamentação teórica deste estudo respaldou-se em Koch e Elias (2017) e Bonifácio (2015) para abordar as concepções de leitura, em Solé (1998) para embasar o ensino das estratégias de leitura, em Yunes (1995) para relacionar cidadania e leitura, em Cabral (1986) para citar algumas habilidades de leitura, em Kleiman (2005) para tratar de letramento, em Freire (1987, 1989), Gadotti e Romão (2011) para refletir sobre o aluno-sujeito da EJA e a formação do professor, em Bakhtin (1997), Marcuschi (2008), Portella (1983), Silva (2010) e Bagno (2006) para discorrer acerca de gênero discursivo e de fábula. Em relação aos fabulistas, optou-se por trabalhar com Esopo (1997), La Fontaine (2011), Lobato (2019) e Millôr Fernandes (1999). A pesquisa é de natureza intervencionista, com uma abordagem qualitativa, caracterizando-se como pesquisa-ação. De início foi feita uma Atividade Diagnóstica para verificar o nível das habilidades de leitura dos alunos e, a partir das informações colhidas, desenvolveu-se uma Intervenção Pedagógica que se efetivou por meio de Oficinas de Leitura. Após a realização das Oficinas realizou-se outra Atividade Diagnóstica para fins de comparação com a Atividade Diagnóstica Inicial. O resultado dessa comparação mostrou-se positivo em relação ao objetivo pretendido na investigação que teve como *corpus* as duas atividades diagnósticas mencionadas.

**Palavras-chave:** Ensino. Competência leitora. Estratégias de leitura. Fábula. BNCC.

## ABSTRACT

Concerning to the teaching of the Youth and Adult Education (EJA) students, it is possible to observe the difficulty they present in reading efficiently and autonomously. Based on this fact, the objective of this work is to contribute to the development of reading competence of 2nd Cycle of Youth and Adult Education students of a school in the municipality of Bayeux-PB, supported by Solé reading strategies applied to the fable genre, having reading skills Indicated by the Common National Curriculum Base for the Early Years of Elementary School. A research aimed at the student group involved, addressing a thematic reading, is justified by the learning gaps that manifest in relation to the advanced skills of this practice, a finding of public historical exclusion of this audience and recognition of reading proficiency is an important instrument of social participation. The theoretical foundation of this study was carried out in Koch and Elias (2017) and Bonifácio (2015) to address reading conceptions, in Solé (1998) to support the teaching of reading strategies, in Yunes (1995) to relate citizenship and reading, in Cabral (1986) to name some reading skills, in Kleiman (2005) for literacy treatment, in Freire (1987, 1989), Gadotti and Romão (2011) to reflect on the subject-student of EJA and the teacher formation , in Bakhtin (1997), Marcuschi (2008), Portella (1983), Silva (2010) and Bagno (2006) to discuss discursive and fable genre. Regarding the fabulists, it was decided to work with Esopo (1997), La Fontaine (2011), Lobato (2019) and Millôr Fernandes (1999). This research is interventionist in nature, with a qualitative approach, characterized as action research. In the beginning, it was made a Diagnostic Activity to verify the level of the students's reading skills and, from the information gathered, it was made a Pedagogical Intervention that took place through Reading Workshops. After the workshops, another diagnostic activity was done for comparison with the initial diagnostic one. The result of this comparison was positive in relation to the intended research objective of the two diagnosed activities mentioned in the corpus.

**Keywords:** Teaching. Reading competence. Reading strategies. Fable. BNCC.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Tirinha de Armandinho .....	36
<b>Figura 2</b> – <i>Charge</i> de José Bello da Silva Júnior .....	38
<b>Figura 3</b> – Cartaz sobre preconceito racial .....	41
<b>Figura 4</b> – O sabiá e o urubu .....	116

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> – Conhecimento prévio, previsões, perguntas e hipóteses sobre o texto.....	166
<b>Gráfico 2</b> – Atividade Diagnóstica Inicial: Conhecimento do gênero discursivo fábula .....	168
<b>Gráfico 3</b> – Atividade Diagnóstica Final: Conhecimento do gênero discursivo fábula .....	168
<b>Gráfico 4</b> – Localização de informações explícitas .....	170
<b>Gráfico 5</b> – Inferência de informações implícitas.....	171
<b>Gráfico 6</b> – Elementos constitutivos do gênero fábula.....	173
<b>Gráfico 7</b> – Elementos básicos da narrativa .....	175
<b>Gráfico 8</b> – Ideia Central .....	176
<b>Gráfico 9</b> – Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas.....	177

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Competências gerais da Educação Básica da BNCC .....	20
<b>Quadro 2</b> – Competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental da BNCC .....	22
<b>Quadro 3</b> – Campo de atuação das práticas de linguagem .....	24
<b>Quadro 4</b> – Descrição da composição do código alfanumérico da BNCC .....	25
<b>Quadro 5</b> – Língua Portuguesa – 1º ao 5º ano.....	26
<b>Quadro 6</b> – Língua Portuguesa – 1º e 2º ano.....	27
<b>Quadro 7</b> – Língua Portuguesa – 3º ao 5º ano.....	31
<b>Quadro 8</b> – Exercício sobre o modelo de leitura ascendente .....	37
<b>Quadro 9</b> – Exercício sobre o modelo de leitura descendente .....	39
<b>Quadro 10</b> – Exercício sobre o modelo de leitura sociointeracionista.....	41
<b>Quadro 11</b> – Turmas oferecidas por turno .....	69
<b>Quadro 12</b> – Quadro funcional da escola .....	70
<b>Quadro 13</b> – Descrição da Proposta de Intervenção Pedagógica em Leitura.....	73
<b>Quadro 14</b> – Idade dos alunos participantes da pesquisa .....	76
<b>Quadro 15</b> – Questão introdutória da Atividade Diagnóstica Inicial .....	79
<b>Quadro 16</b> – Descrição da questão introdutória da Atividade Diagnóstica Inicial .....	82
<b>Quadro 17</b> – Questão 1 da Atividade Diagnóstica Inicial .....	83
<b>Quadro 18</b> – Descrição da questão 1 da Atividade Diagnóstica Inicial .....	86
<b>Quadro 19</b> – Questão 2 da Atividade Diagnóstica Inicial: informações explícitas.....	88
<b>Quadro 20</b> – Descrição da questão 2 da Atividade Diagnóstica Inicial: informações explícitas.....	90
<b>Quadro 21</b> – Questão 2 da Atividade Diagnóstica Inicial: informações implícitas .....	91
<b>Quadro 22</b> – Descrição da questão 2 da Atividade Diagnóstica Inicial: informações implícitas .....	94
<b>Quadro 23</b> – Questão 3 da Atividade Diagnóstica Inicial .....	95
<b>Quadro 24</b> – Descrição da questão 3 da Atividade Diagnóstica Inicial .....	97
<b>Quadro 25</b> – Questão 4 da Atividade Diagnóstica Inicial .....	100
<b>Quadro 26</b> – Descrição da questão 4 da Atividade Diagnóstica Inicial: elementos constitutivos do gênero fábula.....	101
<b>Quadro 27</b> – Descrição da questão 4 da Atividade Diagnóstica Inicial: ideia central .....	103

<b>Quadro 28</b> – Descrição da questão 4 da Atividade Diagnóstica Inicial: elementos básicos da narrativa .....	104
<b>Quadro 29</b> – Questão 5 da Atividade Diagnóstica Inicial .....	106
<b>Quadro 30</b> – Descrição da questão 5 da Atividade Diagnóstica Inicial .....	107
<b>Quadro 31</b> – Atividade de fixação da Oficina 1 .....	113
<b>Quadro 32</b> – Elementos básicos da narrativa .....	121
<b>Quadro 33</b> – Demonstração dos elementos básicos da narrativa .....	122
<b>Quadro 34</b> – Atividade de fixação da Oficina 2 .....	124
<b>Quadro 35</b> – Atividade de fixação da oficina 3 .....	131
<b>Quadro 36</b> – Atividade de fixação da Oficina 4 .....	136
<b>Quadro 37</b> – Questão 1 da Atividade Diagnóstica Final .....	138
<b>Quadro 38</b> – Descrição da questão 1 da Atividade Diagnóstica Final .....	141
<b>Quadro 39</b> – Questão 2 da Atividade Diagnóstica Final .....	142
<b>Quadro 40</b> – Descrição da questão 2 da Atividade Diagnóstica Final .....	144
<b>Quadro 41</b> – Questão 3 da Atividade Diagnóstica Final .....	145
<b>Quadro 42</b> – Descrição da questão 3 da Atividade Diagnóstica Final .....	148
<b>Quadro 43</b> – Questão 4 da Atividade Diagnóstica Final .....	149
<b>Quadro 44</b> – Descrição da questão 4 da Atividade Diagnóstica Final .....	152
<b>Quadro 45</b> – Questão 5 da Atividade Diagnóstica Final .....	154
<b>Quadro 46</b> – Descrição da questão 5 da Atividade Diagnóstica Final .....	156
<b>Quadro 47</b> – Questão 6 da Atividade Diagnóstica Final .....	157
<b>Quadro 48</b> – Descrição da questão 6 da Atividade Diagnóstica Final: elementos constitutivos do gênero fábula .....	159
<b>Quadro 49</b> – Descrição da questão 6 da Atividade Diagnóstica Final: ideia central .....	161
<b>Quadro 50</b> – Questão 7 da Atividade Diagnóstica Final .....	162
<b>Quadro 51</b> – Descrição da questão 7 da Atividade Diagnóstica Final .....	163
<b>Quadro 52</b> – Síntese do desempenho dos alunos em relação às habilidades da BNCC .....	179

## **LISTA DE SIGLAS**

<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>CCAÉ</b>	Centro de Ciências Aplicadas e Educação
<b>CEB</b>	Câmara de Educação Básica
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>EJA</b>	Educação de Jovens e Adultos
<b>LDBEN</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>PCN</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>PROFLETRAS</b>	Programa de Mestrado Profissional em Letras
<b>UFPB</b>	Universidade Federal da Paraíba

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>2 LEITURA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....</b>	<b>17</b>
<b>2.1 A leitura nos documentos oficiais.....</b>	<b>17</b>
<b>2.2 Concepções de leitura.....</b>	<b>35</b>
<b>2.3 Estratégias de leitura propostas por Solé.....</b>	<b>43</b>
<b>3 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E SUA RELAÇÃO COM A LEITURA .</b>	<b>56</b>
<b>3.1 A Educação de Jovens e Adultos e seus aspectos legais .....</b>	<b>57</b>
<b>3.2 A prática da leitura na Educação de Jovens e Adultos.....</b>	<b>59</b>
<b>3.3 A leitura do gênero discursivo fábula na Educação de Jovens e Adultos .....</b>	<b>61</b>
<b>4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>67</b>
<b>4.1 Caracterização da pesquisa .....</b>	<b>67</b>
<b>4.2 <i>Locus</i> e sujeitos da pesquisa.....</b>	<b>69</b>
<b>4.3 Descrição geral da Proposta de Intervenção Pedagógica em Leitura.....</b>	<b>71</b>
<b>5 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DO PROJETO DE INTERVENÇÃO.....</b>	<b>74</b>
<b>5.1 Atividade Diagnóstica Inicial.....</b>	<b>76</b>
<b>5.2 Oficinas de leitura do gênero fábula.....</b>	<b>108</b>
<b>5.3 Atividade Diagnóstica Final.....</b>	<b>137</b>
<b>5.4 Análise comparativa entre a Atividade Diagnóstica Inicial e Final.....</b>	<b>164</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>180</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>183</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>186</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Ensinar é e sempre foi um grande desafio, haja vista que fatores de natureza diversa, tais como condições estruturais do ambiente escolar, formação adequada do professor, questões socioeconômicas e até a capacidade cognitiva dos alunos, podem incidir sobre o processo de ensino-aprendizagem. Contudo, acreditamos que esse desafio pode ser superado por meio de uma prática pedagógica reflexiva e engajada, que reelabora, continuamente, seu fazer educativo.

Partindo dessa perspectiva, enquanto professora de Língua Portuguesa nas turmas iniciais da Educação de Jovens e Adultos (doravante EJA) de uma escola municipal da cidade de Bayeux-PB, temos procurado desenvolver nossa prática docente com uma postura proativa, no intuito de buscar meios que oportunizem aos educandos um aprendizado efetivo e transformador.

Nesse sentido, ao exercermos nossa docência nessas turmas e percebermos o quanto esses alunos precisam ter o domínio da linguagem para se moverem de forma plena na sociedade letrada vigente, decidimos desenvolver essa pesquisa abordando a temática competência leitora, especificamente, com os alunos do ciclo II da EJA (correspondente ao 4º e 5º ano do Ensino Fundamental).

Esses estudantes são jovens que abandonaram precocemente os estudos ou foram reprovados várias vezes seguidas e, por essa razão, estão fora da faixa etária considerada adequada para o ensino regular. São, ainda, adultos que nunca frequentaram à escola ou que a frequentaram por pouco tempo, e agora, mesmo trabalhando durante todo o dia, querem obter instrução formal, a fim alcançarem melhoras pessoais, profissionais e sociais. Também são idosos que buscam na escola um espaço de acolhimento e de socialização.

De modo geral, são alunos que chegaram à escola vindos de realidades sociais diversas. Alguns possuem situação financeira estável e outros apresentam situação socioeconômica precária. Em relação aos conhecimentos escolares, boa parte deles apresentam dificuldades na aprendizagem. Nas aulas de Língua Portuguesa, em especial, fica evidenciada a dificuldade que demonstram em relação às habilidades de leitura, razão que nos levou a abordar esse tema em nossa investigação.

Considerando, pois, o contexto que acabamos de descrever, trabalhar com leitura na Educação de Jovens e Adultos é, antes de tudo, demonstrar o papel dessa prática enquanto instrumento de participação social. É, ainda, expor a urgência de, como educadores, nos

empenharmos no sentido de fazer com que os sujeitos dessa modalidade de ensino deixem de se ver e de serem vistos à margem das práticas sociais mais elaboradas que constituem a sociedade moderna.

Como sabemos, a leitura pode atender aos mais diversos propósitos, desde a obtenção de informações precisas, passando pela aquisição de conhecimentos, até a busca pelo mero deleite. Ademais, por meio dos saberes que proporciona, a leitura estimula o pensamento crítico e a autonomia, elementos necessários à construção da cidadania.

Em se tratando de leitura é importante ressaltar, ainda, que o ato de ler exige o uso – consciente ou não – de estratégias que ajudem o leitor a obter o máximo de aproveitamento dessa prática. Aproveitamento esse que vai desde a compreensão e retenção do que foi lido até a capacidade de reconstrução das informações e dos conhecimentos advindos do texto para a formulação de um novo conhecimento, dessa feita, baseado nos saberes prévios do leitor.

Desse modo, por entendermos a importância e a necessidade dessas estratégias para a formação de um leitor competente e autônomo, sugerimos, neste trabalho, o uso das estratégias de leitura propostas por Solé (1998). Essa autora apresenta tais estratégias sob o ponto de vista de que ler é compreender, e essa compreensão se realiza antes, durante e depois da leitura.

Em relação ao uso dessas estratégias de leitura com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento da competência leitora dos alunos do ciclo II da EJA, com os quais trabalhamos, optamos por aplicá-las ao gênero discursivo fábula, uma vez que os textos só se materializam por meio dos diferentes gêneros discursivos. Dito de outra maneira, todos os campos da atividade humana utilizam a língua como recurso comunicativo e essa utilização da língua acontece na forma de enunciados, que, por sua vez, só tomam forma por intermédio dos gêneros (BAKHTIN, 1997).

Ainda no tocante à fábula, podemos dizer que ela se insere dentro do conjunto dos gêneros narrativos curtos e tem como uma de suas principais características a apresentação de uma mensagem moral por meio da representação, de forma fictícia, de uma situação real das relações humanas.

Acreditamos que, por utilizar-se, essencialmente, de uma linguagem simples e apresentar os mais diversos temas de caráter universal, a fábula é um gênero propício para o trabalho de leitura com alunos jovens e adultos que estão dando seus primeiros passos na prática da leitura, inclusive no que se refere à habilidade de decodificação.

Entendemos, também, que a variedade e a atemporalidade dos assuntos abordados nesse gênero podem suscitar em sala de aula discussões que farão com que os alunos acionem

seus conhecimentos de mundo e reflitam criticamente sobre questões sociais e humanas da atualidade. Enfim, acreditamos que a utilização do gênero fábula no ensino da leitura tornará esta prática uma atividade atrativa que produzirá resultados eficazes na vida dos nossos educandos.

Por conseguinte, diante de todo o exposto, optamos por uma pesquisa voltado para o desenvolvimento da competência leitora dos alunos, tomando como fundamento a seguinte questão de pesquisa: *Como possibilitar o desenvolvimento da competência leitora dos alunos do ciclo II da Educação de Jovens e Adultos de modo que eles leiam de forma proficiente e autônoma?*

Em decorrência de tal questão, o objetivo geral desta pesquisa é contribuir para desenvolvimento da competência leitora de alunos do ciclo II da Educação de Jovens e Adultos por meio das estratégias de leitura propostas por Solé aplicadas ao gênero fábula, tendo como referência habilidades de leitura indicadas pela Base Nacional Comum Curricular para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Desse modo, fundamentando-nos nesse objetivo geral, definimos os seguintes objetivos específicos:

- Revisitar as noções de leitura referentes a concepções e estratégias;
- Relacionar a Educação de Jovens e Adultos à prática da leitura;
- Sondar o nível de competência leitora dos alunos por meio de uma Avaliação Diagnósticas Inicial e uma Final;
- Desenvolver um Projeto de Intervenção Pedagógica em Leitura;
- Avaliar os resultados didático-pedagógicos do Projeto de Intervenção proposto, comparando os resultados da Atividade Diagnóstica Inicial com os resultados da Atividade Diagnóstica Final.

Considerando, pois, tudo o que foi evidenciado até aqui, justificamos nossa escolha pelo trabalho com leitura na Educação de Jovens e Adultos por entendermos ser por meio do domínio dessa prática que os alunos poderão ter acesso ao pleno exercício da cidadania e romper com o histórico de exclusão que os marca.

Do ponto de vista metodológico, essa é uma pesquisa de natureza intervencionista, com uma abordagem qualitativa, caracterizando-se como pesquisa-ação.

Por fim, com a intenção de organizarmos as atividades acima descritas, estruturamos o trabalho resultante da pesquisa em cinco capítulos, sendo o primeiro esta introdução, que

contextualiza a pesquisa, aponta seus objetivos, justifica a razão de sua realização, informa sua metodologia e descreve o conteúdo de seus capítulos.

No segundo capítulo, desenvolveremos algumas considerações sobre leitura. Para tanto, inicialmente, apresentaremos o que a Constituição Federal (1988), de forma geral, declara sobre a educação e sua relação com a cidadania. Em seguida, abordaremos o que os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e a Base Nacional Comum Curricular (2018) dizem, especificamente, sobre leitura. Na sequência, fundamentando-nos em Koch e Elias (2017) e Bonifácio (2015), apresentaremos as principais concepções de leitura. Por último, tomando como referencial teórico Solé (1998), faremos uma explanação sobre estratégias de leitura.

No terceiro capítulo, discorreremos sobre os aspectos legais da Educação de Jovens e Adultos no país, bem como sobre a prática leitora nessa modalidade de ensino. Para isso, no que se refere ao direito social à educação e ao acesso à escolarização desse público, nos valeremos da Constituição Federal (1988), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (2017), do Plano Nacional de Educação (2014-2024), do Parecer 11/2000 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica e da Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos: Segundo segmento (2002). Para tratarmos sobre o aluno da EJA e a formação do professor nos respaldaremos em Gadotti e Romão (2011) e, a fim de falarmos do aluno-sujeito, tomaremos como apoio Freire (1987, 1989). Sobre cidadania e leitura evocaremos Yunes (1995). A respeito de letramento mencionaremos Kleiman (2005) e, ao fazermos alusão a algumas habilidades em leitura, citaremos Cabral (1986). Fundamentando-nos em Bakhtin (1997) e Marcuschi (2008), falaremos sobre gênero discursivo. E, por fim, com base em Bagno (2006), Portella (1983) e Silva (2010), discorreremos sobre o gênero fábula e sua relação com a prática da leitura.

No quarto capítulo, faremos a exposição dos procedimentos metodológicos deste trabalho. Nesse sentido, amparados em Minayo (2009) e Thiollent (1986), discorreremos sobre a caracterização da pesquisa. Em seguida, trataremos do *locus* e dos sujeitos da referida investigação. E, por fim, apresentaremos a descrição geral do Projeto de Intervenção Pedagógica em Leitura proposto.

No quinto capítulo, faremos a descrição detalhada do desenvolvimento do Projeto de Intervenção, e, ainda, a análise dos dados coletados.

Por último, no sexto capítulo, traremos as considerações finais da pesquisa realizada.

## **2 LEITURA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

Neste capítulo, desenvolveremos algumas considerações sobre leitura, conteúdo basilar da nossa pesquisa. Primeiramente, abordaremos o que a Constituição Federal (1988) diz sobre a educação e sua relação com a cidadania. Depois, apresentaremos o que os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e a Base Nacional Comum Curricular (2018), de forma específica, afirmam, sobre leitura. Em seguida, fundamentando-nos em Koch e Elias (2017) e Bonifácio (2015), descreveremos as principais concepções de leitura. Por último, tomando como referencial teórico Solé (1998), faremos uma explanação sobre estratégias de leitura.

### **2.1 A leitura nos documentos oficiais**

Para darmos início à discussão sobre leitura consideramos pertinente partimos do que os documentos oficiais sobre educação, do nosso país, nos informam acerca desse tema. Porém, antes de nos determos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN) e na Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC), vejamos o que nos diz, de forma geral, a Constituição Federal sobre educação.

Considerando o que declara a nossa Carta Régia, podemos afirmar que a educação, da qual o ensino e a aprendizagem da leitura são partes constitutivas, é algo tão importante que é considerada um direito de todo cidadão, pela qual devem-se responsabilizar tanto o Estado quanto a família e, ainda, deve ter seu desenvolvimento fomentado por toda a sociedade.

A esse respeito, o artigo 205 da Constituição Federal (BRASIL, 1988, p. 121) assevera que: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

Da leitura desse artigo, podemos deduzir que uma vez que a educação tem como objetivo geral o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o mundo do trabalho, ela não pode prescindir do ensino da leitura, uma vez que é através da plena competência leitora que a pessoa adquire conhecimentos que lhe garantirão crescimento pessoal, profissional e autonomia para exercer de forma crítica sua cidadania.

Nessa esteira, Solé (1998, p. 32) nos diz que “a aquisição da leitura é imprescindível para agir com autonomia nas sociedades letradas, e ela provoca uma desvantagem profunda nas pessoas que não conseguem essa aprendizagem”.

Da afirmação anterior, podemos entender que, uma vez que as práticas sociais mais elaboradas de nossa sociedade exigem o domínio da leitura, quem não possui essa competência de forma desenvolvida está fadado a viver às margens de importantes eventos sociais, e corre sério risco de não exercer plenamente sua cidadania.

Vejamos, agora, o que já nos diziam os PCN sobre leitura. Antes da BNCC, esse documento, por muito tempo, constituiu-se um referencial nacional para o Ensino Fundamental. Nele constavam diretrizes para escolas e educadores elaborarem uma proposta curricular que favorecesse os educandos com uma formação voltada para o exercício da cidadania. Nesse sentido, a introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª série) afirmavam:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, ao reconhecerem a complexidade da prática educativa, buscam auxiliar o professor na sua tarefa de assumir, como profissional, o lugar que lhe cabe pela responsabilidade e importância no processo de formação do povo brasileiro. (BRASIL, 1997, p. 9).

E, sobre a educação voltada para o exercício da cidadania, diziam ainda:

Cada criança ou jovem brasileiro, mesmo de locais com pouca infra-estrutura e condições socioeconômicas desfavoráveis, deve ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania para deles poder usufruir. (BRASIL, 1997, p. 28).

Por sua vez, os Parâmetros Curriculares Nacionais, específico para a área de Língua Portuguesa (1ª a 4ª série), defendiam que o domínio da língua e da linguagem constituía-se uma aprendizagem fundamental para o exercício da cidadania e que a escola deveria ensinar o aluno a refletir sobre os fenômenos da linguagem. Isso porque o conhecimento da língua possui “estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento” (BRASIL, 1997, p. 21).

Segundo esse documento, um dos objetivos do Ensino Fundamental era que os alunos fossem capazes de:

Utilizar as diferentes linguagens – verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação. (BRASIL, 1997, p. 5).

No que diz respeito aos objetivos gerais de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, os PCN (1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série) já preconizavam que, ao final dessa etapa de escolarização, o ensino referente à linguagem tivesse dado ao aluno subsídios suficientes para que ele participasse plenamente da sociedade letrada. E, para tanto, o ensino de Língua Portuguesa deveria ser desenvolvido de modo que, dentre outras aptidões, o aluno fosse capaz de:

- compreender os textos orais e escritos com os quais se defrontam em diferentes situações de participação social, interpretando-os corretamente e inferindo as intenções de quem os produz;
- valorizar a leitura como fonte de informação, via de acesso aos mundos criados pela literatura e possibilidade de fruição estética, sendo capazes de recorrer aos materiais escritos em função de diferentes objetivos;
- utilizar a linguagem como instrumento de aprendizagem, sabendo como proceder para ter acesso, compreender e fazer uso de informações contidas nos textos: identificar aspectos relevantes; organizar notas; elaborar roteiros; compor textos coerentes a partir de trechos oriundos de diferentes fontes; fazer resumos, índices, esquemas, etc. (BRASIL, 1997, p. 33).

Da leitura dos objetivos descritos, sejam estes relativos ao ensino específico de Língua Portuguesa, seja aquele voltado para a Educação Fundamental, podemos perceber que os PCN embasavam-se em estudos que entendem a linguagem como meio de participação social e como atividade discursiva, como podemos verificar no texto a seguir, do volume referente à Língua Portuguesa do ensino de primeira à quarta série:

[...] a língua é um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade. Assim, aprendê-la é aprender não só as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas. (BRASIL, 1997, p. 22).

Nessa perspectiva, esse documento defendia que produzir linguagem é produzir discursos, discursos estes que se materializam nos diferentes tipos de textos que circulam socialmente e precisam ser lidos além dos limites da mera decodificação, exigindo, desse modo, uma compreensão ativa por parte do leitor. Os PCN assumiam, portanto, uma perspectiva de leitura interacionista, pois partiam do entendimento de que a leitura diz respeito a um processo, no qual o leitor realiza um trabalho ativo de “construção do

significado do texto, a partir de seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc.” (BRASIL, 1997, p. 41).

Para essas diretrizes educacionais, a leitura possui um papel de grande relevância no ensino e na aprendizagem dos alunos, pois é a partir do desenvolvimento da sua competência leitora que eles podem se tornarem proficientes em todas as disciplinas. Conforme podemos inferir das suas orientações (Língua Portuguesa, 1ª a 4ª série):

Um leitor competente é alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os trechos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua. Que consegue utilizar estratégias de leitura adequada para abordá-los de formas a atender a essa necessidade. (BRASIL, 1997, p. 41).

É importante salientar que a discussão sobre o conceito e demais aspectos da leitura não é algo novo. Há décadas esse tema está em pauta entre os pesquisadores que têm entendido a leitura não mais como decodificação do texto escrito, mas, sobretudo, como uma prática interativa e social, como podemos perceber da exposição feita, até aqui, a respeito do assunto. Porém, para finalizar nossa análise acerca do que afirmam os documentos oficiais sobre leitura, vejamos o que a BNCC declara a esse respeito.

Como sabemos, a BNCC, fundamentada nos PNC, é o mais atual documento normativo de uso obrigatório para elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas para a educação básica. A BNCC se organiza em torno de competências e habilidades que o educando deve desenvolver ao longo de sua vida escolar. Vejamos as dez competências gerais propostas por esse documento.

#### **Quadro 1 – Competências gerais da Educação Básica da BNCC (continua)**

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

### Quadro 1 – Competências gerais da Educação Básica da BNCC (conclusão)

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

**Fonte:** Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 29 jan. 2019.

Como podemos perceber, dentre as dez competências gerais propostas por esse documento, a de número quatro, relacionada aos diferentes tipos de linguagens, afirma:

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. (BRASIL, 2018, p. 9).

Analisando essa competência, entendemos que, para comunicar-se bem, o estudante necessita entender, analisar criticamente e saber expressar-se utilizando uma variedade de linguagens e plataformas. Dentre essas linguagens, situa-se a verbal, da qual faz parte o texto, o que, conseqüentemente, aponta para a prática da leitura. E, em conformidade com a BNCC, a leitura deve ser compreendida de forma mais extensiva, referindo-se não apenas ao texto escrito, “mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais”. (BRASIL, 2018, p. 72).

É importante salientar que essas competências se relacionam entre si de diversas maneiras, e seu desenvolvimento deve ser articulado com as habilidades dos componentes curriculares. Nesse sentido, consideramos oportuno comentarmos a competência de número seis, que nos informa sobre a necessidade do educando ser capaz de:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BRASIL, 2018, p. 9).

A ênfase que damos, aqui, também a essa competência, deve-se ao fato dela tratar sobre cidadania e projeto de vida, questões que vimos relacionando à prática da leitura desde o primeiro momento desta pesquisa, cujos sujeitos são alunos marginalizados da Educação de Jovens e Adultos. Não poderíamos, ainda, deixar de destacar o amparo e a prescrição que um documento da relevância da BNCC dá para uma educação pautada no desenvolvimento do pensamento crítico e da cidadania.

Afora essas dez competências gerais que os estudantes devem desenvolver, a BNCC apresenta, ainda, as competências específicas de cada grande área do conhecimento (área de Linguagens, área de Matemática, área de Ciências da Natureza, área de Ciências Humanas, área de Ensino Religioso), bem como as competências de cada componente curricular que compõe essas áreas.

O componente curricular Língua Portuguesa, da área de Linguagens, apresenta as competências descritas abaixo.

**Quadro 2 – Competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental da BNCC (continua)**

1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.

**Quadro 2 – Competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental da BNCC (conclusão)**

4. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.
5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.
6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.
7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.
8. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).
9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.
10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.

**Fonte:** Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)>. Acesso em: 29 jan. 2019.

Analisando as competências acima descritas, percebemos que, para a BNCC, o texto é considerado uma unidade de trabalho e deve ser abordado sob a perspectiva enunciativo-discursiva, devendo relacionar-se ao seu contexto de produção, assim como o desenvolvimento de habilidades deve estar conexo ao uso significativo da linguagem.

Essa perspectiva descrita acima acompanha o que foi proposto nos PCN e em outros documentos de caráter educacional, ao mesmo tempo que os atualiza em relação às pesquisas mais recentes da área e às mudanças das práticas de linguagem dos últimos anos.

Nesse sentido, conceitos tais como: práticas de linguagem, discurso e gêneros discursivos e esferas de circulação dos discursos continuam sendo valorizados ao lado das práticas contemporâneas de linguagem, e todos esses conhecimentos devem ser acionados para o “desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas”. (BRASIL, 2018, p. 67).

Consideramos importante destacar ainda que, em sua estrutura organizacional, a BNCC de Língua Portuguesa apresenta os seguintes eixos de integração correspondentes às práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses).

Em relação, especificamente, ao eixo da Leitura, a BNCC informa que:

O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades. (BRASIL, 2018, p. 71).

De acordo com o documento em estudo, esses eixos relacionam-se com práticas de linguagem situadas. E, nessa perspectiva, para fins de organização curricular das práticas de linguagem, a BNCC apresenta, também, a categoria Campo de Atuação. Essa categoria preocupa-se com a contextualização significativa, para o aluno, do conhecimento escolar, buscando associar as práticas de linguagem com a vida social.

São cinco os campos de atuação propostos pela BNCC para as práticas de linguagem. Vejamos:

**Quadro 3** – Campo de atuação das práticas de linguagem

Anos iniciais (1º ao 5º ano)	Anos finais (6º ao 9º ano)
Campo da vida cotidiana	
Campo artístico-literário	Campo artístico-literário
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Campo das práticas de estudo e pesquisa
Campo da vida pública	Campo jornalístico-midiático
	Campo da vida pública

**Fonte:** Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 29 jan. 2019.

Ainda, segundo a BNCC, além das categorias: eixo e campo de atuação, para garantir o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades. Essas habilidades estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento (conteúdos, conceitos e processos) que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas. No componente Língua Portuguesa, especificamente, as unidades temáticas são substituídas pelas práticas de linguagem, onde estão distribuídos os eixos oralidade, leitura/escuta, produção escrita e multissemiótica e análise linguística/semiótica.

Tendo em vista que nosso trabalho foi desenvolvido com alunos do ciclo II (anos iniciais) da EJA e que a BNCC não contempla as especificidades dessa modalidade – mesmo reconhecendo que esses estudantes são vítimas de um processo histórico de exclusão e orientando o planejamento de currículos e propostas adequados às diferentes modalidades de ensino –, apresentamos a seguir o que esse documento, dentro de sua estrutura organizacional generalizante, propõe para o trabalho com leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Antes, porém, faz-se necessário compreendermos o código alfanumérico criado pela BNCC para identificar as habilidades referentes a cada objeto de conhecimento e seu respectivo componente curricular.

O quadro a seguir explica a composição desse código:

#### **Quadro 4 – Descrição da composição do código alfanumérico da BNCC**

Na organização da BNCC cada habilidade é identificada por um código alfanumérico, cuja composição é a seguinte:

##### **EF15LP01**

- O primeiro par de letras indica a etapa de Ensino Fundamental
- O primeiro par de números indica o ano (01 a 09) a que se refere a habilidade, ou, no caso de Língua Portuguesa, Arte e Educação Física, o bloco de anos,
- O segundo par de letras indica o componente curricular:
- O último par de números indica a posição da habilidade na numeração sequencial do ano ou do bloco de anos.

Entendendo o código acima, temos:

**EF15LP01** – Ensino Fundamental, primeiro ao quinto ano, Língua Portuguesa, primeira posição.

**Fonte:** Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 29 jan. 2019.

Compreendido o código alfanumérico das habilidades da BNCC, vejamos, agora, o que este documento propõe para o trabalho com leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

**Quadro 5 – Língua Portuguesa – 1º ao 5º ano (continua)**

<b>PRÁTICAS DE LINGUAGEM</b>	<b>OBJETO DE CONHECIMENTO</b>	<b>HABILIDADES</b>
<b>TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO</b>		
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Reconstrução das condições de produção e recepção de textos	(EF15LP01) Identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa, de massa e digital, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam.
	Estratégia de leitura	(EF15LP02) Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas. (EF15LP03) Localizar informações explícitas em textos. (EF15LP04) Identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em textos multissemióticos.
<b>PRÁTICAS DE LINGUAGEM</b>	<b>OBJETO DE CONHECIMENTO</b>	<b>HABILIDADES</b>
<b>CAMPO DA VIDA COTIDIANA</b> – Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, próprias de atividades vivenciadas cotidianamente por crianças, adolescentes, jovens e adultos, no espaço doméstico e familiar, escolar, cultural e profissional. Alguns gêneros textuais deste campo: agendas, listas, bilhetes, recados, avisos, convites, cartas, cardápios, diários, receitas, regras de jogos e brincadeiras.		
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Leitura de imagens em narrativas visuais	(EF15LP14) Construir o sentido de histórias em quadrinhos e tirinhas, relacionando imagens e palavras e interpretando recursos gráficos (tipos de balões, de letras, onomatopeias).
<b>PRÁTICAS DE LINGUAGEM</b>	<b>OBJETO DE CONHECIMENTO</b>	<b>HABILIDADES</b>
<b>CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO</b> – Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas. Alguns gêneros deste campo: lendas, mitos, fábulas, contos, crônicas, canção, poemas, poemas visuais, cordéis, quadrinhos, tirinhas, charge/cartum, dentre outros.		

**Quadro 5 – Língua Portuguesa – 1º ao 5º ano (conclusão)**

Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Formação do leitor literário	(EF15LP15) Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade.
	Leitura colaborativa e autônoma	(EF15LP16) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor e, mais tarde, de maneira autônoma, textos narrativos de maior porte como contos (populares, de fadas, acumulativos, de assombração etc.) e crônicas.
	Apreciação estética/Estilo	(EF15LP17) Apreciar poemas visuais e concretos observando efeitos de sentido criados pelo formato do texto na página, distribuição e diagramação das letras, pelas ilustrações e por outros efeitos visuais.
	Formação do leitor literário/ Leitura multissemiótica	(EF15LP18) Relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos.

**Fonte:** Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 29 jan. 2019.

**Quadro 6 – Língua Portuguesa – 1º e 2º ano (continua)**

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	
		1º ANO	2º ANO
<b>TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO</b>			
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Protocolos de leitura	(EF01LP01) Reconhecer que textos são lidos e escritos da esquerda para a direita e de cima para baixo da página.	
	Decodificação/Fluência de leitura	(EF12LP01) Ler palavras novas com precisão na decodificação, no caso de palavras de uso frequente, ler globalmente, por memorização.	
	Formação de leitor	(EF12LP02) Buscar, selecionar e ler, com a mediação do professor (leitura compartilhada), textos que circulam em meios impressos ou digitais, de acordo com as necessidades e interesses.	

**Quadro 6 – Língua Portuguesa – 1º e 2º ano (continuação)**

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	
		1º ANO	2º ANO
<p><b>CAMPO DA VIDA COTIDIANA</b> – Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, próprias de atividades vivenciadas cotidianamente por crianças, adolescentes, jovens e adultos, no espaço doméstico e familiar, escolar, cultural e profissional. Alguns gêneros textuais deste campo: agendas, listas, bilhetes, recados, avisos, convites, cartas, cardápios, diários, receitas, regras de jogos e brincadeiras.</p>			
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão em leitura	(EF12LP04) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor ou já com certa autonomia, listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem (digitais ou impressos), dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade.	
		(EF01LP16) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade.	(EF02LP12) Ler e compreender com certa autonomia cantigas, letras de canção, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade.
PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	
		1º ANO	2º ANO
<p><b>CAMPO DA VIDA PÚBLICA</b> – Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura e escrita, especialmente de textos das esferas jornalística, publicitária, política, jurídica e reivindicatória, contemplando temas que impactam a cidadania e o exercício de direitos. Alguns gêneros textuais deste campo: notas; álbuns noticiosos; notícias; reportagens; cartas do leitor (revista infantil); comentários em sites para criança; textos de campanhas de conscientização; Estatuto da Criança e do Adolescente; abaixo-assinados; cartas de reclamação, regras e regulamentos.</p>			
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão em leitura	(EF12LP08) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, fotolegendas em notícias, manchetes e lides em notícias, álbum de fotos digital noticioso e notícias curtas para público infantil, dentre outros gêneros do campo jornalístico, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	

**Quadro 6 – Língua Portuguesa – 1º e 2º ano (continuação)**

<b>PRÁTICAS DE LINGUAGEM</b>	<b>OBJETO DE CONHECIMENTO</b>	<b>HABILIDADES</b>	
<b>CAMPO DA VIDA PÚBLICA</b>			
		<p><b>(EF12LP09)</b> Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, slogans, anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil, dentre outros gêneros do campo publicitário, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.</p>	
		<p><b>(EF12LP10)</b> Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, cartazes, avisos, folhetos, regras e regulamentos que organizam a vida na comunidade escolar, dentre outros gêneros do campo da atuação cidadã, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.</p>	
<b>PRÁTICAS DE LINGUAGEM</b>	<b>OBJETO DE CONHECIMENTO</b>	<b>HABILIDADES</b>	
		<b>1º ANO</b>	<b>2º ANO</b>
<p><b>CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA</b> – Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura/escrita que possibilitem conhecer os textos expositivos e argumentativos, a linguagem e as práticas relacionadas ao estudo, à pesquisa e à divulgação científica, favorecendo a aprendizagem dentro e fora da escola. Alguns gêneros deste campo em mídia impressa ou digital: enunciados de tarefas escolares; relatos de experimentos; quadros; gráficos; tabelas; infográficos; diagramas; entrevistas; notas de divulgação científica; verbetes de enciclopédia.</p>			
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão em leitura	<p><b>(EF12LP17)</b> Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, enunciados de tarefas escolares, diagramas, curiosidades, pequenos relatos de experimentos, entrevistas, verbetes de enciclopédia infantil, entre outros gêneros do campo investigativo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.</p>	
	Imagens analíticas em textos		<p><b>(EF02LP20)</b> Reconhecer a função de textos utilizados para apresentar informações coletadas em atividades de pesquisa (enquetes, pequenas entrevistas, registros de experimentações).</p>

**Quadro 6 – Língua Portuguesa – 1º e 2º ano (conclusão)**

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	
		1º ANO	2º ANO
<b>CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA</b>			
	Pesquisa		<b>(EF02LP21)</b> Explorar, com a mediação do professor, textos informativos de diferentes ambientes digitais de pesquisa, conhecendo suas possibilidades.
PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	
		1º ANO	1º ANO
<b>CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO</b> – Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas. Alguns gêneros deste campo: lendas, mitos, fábulas, contos, crônicas, canção, poemas, poemas visuais, cordéis, quadrinhos, tirinhas, charge/cartum, dentre outros.			
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Formação do leitor literário		<b>(EF02LP26)</b> Ler e compreender, com certa autonomia, textos literários, de gêneros variados, desenvolvendo o gosto pela leitura.
	Apreciação estética/Estilo		<b>(EF12LP18)</b> Apreciar poemas e outros textos versificados, observando rimas, sonoridades, jogos de palavras, reconhecendo seu pertencimento ao mundo imaginário e sua dimensão de encantamento, jogo e fruição.

**Fonte:** Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 29 jan. 2019.

**Quadro 7 – Língua Portuguesa – 3º ao 5º ano (continua)**

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES		
		3º ANO	4º ANO	5º ANO
<b>TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO</b>				
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Decodificação/Fluência de leitura	(EF35LP01) Ler e compreender, silenciosamente e, em seguida, em voz alta, com autonomia e fluência, textos curtos com nível de textualidade adequado.		
	Formação de leitor	(EF35LP02) Selecionar livros da biblioteca e/ou do cantinho de leitura da sala de aula e/ou disponíveis em meios digitais para leitura individual, justificando a escolha e compartilhando com os colegas sua opinião, após a leitura.		
	Compreensão	(EF35LP03) Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global.		
	Estratégia de leitura	(EF35LP04) Inferir informações implícitas nos textos lidos.		
(EF35LP05) Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto.				
(EF35LP06) Recuperar relações entre partes de um texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos) que contribuem para a continuidade do texto.				
PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES		
		3º ANO	4º ANO	5º ANO
<b>CAMPO DA VIDA COTIDIANA</b> – Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, próprias de atividades vivenciadas cotidianamente por crianças, adolescentes, jovens e adultos, no espaço doméstico e familiar, escolar, cultural e profissional. Alguns gêneros textuais deste campo: agendas, listas, bilhetes, recados, avisos, convites, cartas, cardápios, diários, receitas, regras de jogos e brincadeiras.				
	Compreensão em leitura	(EF03LP11) Ler e compreender, com autonomia, textos injuntivos instrucionais (receitas, instruções de montagem etc.),	(EF04LP09) Ler e compreender, com autonomia, boletos, faturas e carnês, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do	(EF05LP09) Ler e compreender, com autonomia, textos instrucional de regras de jogo, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do

**Quadro 7 – Língua Portuguesa – 3º ao 5º ano (continuação)**

		com a estrutura própria desses textos (verbos imperativos, indicação de passos a ser seguidos) e mesclando palavras, imagens e recursos gráfico-visuais, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	gênero (campos, itens elencados, medidas de consumo, código de barras) e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.	gênero e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.
		<b>(EF03LP12)</b> Ler e compreender, com autonomia, cartas pessoais e diários, com expressão de sentimentos e opiniões, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero carta e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	<b>(EF04LP10)</b> Ler e compreender, com autonomia, cartas pessoais de reclamação, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero carta e considerando a situação comunicativa do texto.	<b>(EF05LP10)</b> Ler e compreender, com autonomia, anedotas, piadas e cartuns, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.
PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES		
		3º ANO	4º ANO	5º ANO
<p><b>CAMPO DA VIDA PÚBLICA</b> – Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura e escrita, especialmente de textos das esferas jornalística, publicitária, política, jurídica e reivindicatória, contemplando temas que impactam a cidadania e o exercício de direitos. Alguns gêneros textuais deste campo: notas; álbuns noticiosos; notícias; reportagens; cartas do leitor (revista infantil); comentários em sites para criança; textos de campanhas de conscientização; Estatuto da Criança e do Adolescente; abaixo-assinados; cartas de reclamação, regras e regulamentos.</p>				

**Quadro 7 – Língua Portuguesa – 3º ao 5º ano (continuação)**

Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão em leitura	(EF03LP18) Ler e compreender, com autonomia, cartas dirigidas a veículos da mídia impressa ou digital (cartas de leitor e de reclamação a jornais, revistas) e notícias, dentre outros gêneros do campo jornalístico, de acordo com as convenções do gênero carta e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	(EF04LP14) Identificar, em notícias, fatos, participantes, local e momento/tempo da ocorrência do fato noticiado.	(EF05LP15) Ler/assistir e compreender, com autonomia, notícias, reportagens, vídeos em vlogs argumentativos, dentre outros gêneros do campo político-cidadão, de acordo com as convenções dos gêneros e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
		(EF03LP19) Identificar e discutir o propósito do uso de recursos de persuasão (cores, imagens, escolha de palavras, jogo de palavras, tamanho de letras) em textos publicitários e de propaganda como elementos de convencimento	(EF04LP15) Distinguir fatos de opiniões/sugestões em textos (informativos, jornalísticos, publicitários etc.).	(EF05LP16) Comparar informações sobre um mesmo fato veiculadas em diferentes mídias e concluir sobre qual é mais confiável e por quê.

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES		
		3º ANO	4º ANO	5º ANO

**CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA** – Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura/escrita que possibilitem conhecer os textos expositivos e argumentativos, a linguagem e as práticas relacionadas ao estudo, à pesquisa e à divulgação científica, favorecendo a aprendizagem dentro e fora da escola. Alguns gêneros deste campo em mídia impressa ou digital: enunciados de tarefas escolares; relatos de experimentos; quadros; gráficos; tabelas; infográficos; diagramas; entrevistas; notas de divulgação científica; verbetes de enciclopédia.

**Quadro 7 – Língua Portuguesa – 3º ao 5º ano (conclusão)**

Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão em leitura	(EF03LP24) Ler/ouvir e compreender, com autonomia, relatos de observações e de pesquisas em fontes de informações, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	(EF04LP19) Ler e compreender textos expositivos de divulgação científica para crianças, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	(EF05LP22) Ler e compreender verbetes de dicionário, identificando a estrutura, as informações gramaticais (significado de abreviaturas) e as informações semânticas.
	Imagens analíticas em textos		(EF04LP20) Reconhecer a função de gráficos, diagramas e tabelas em textos, como forma de apresentação de dados e informações.	(EF05LP23) Comparar informações apresentadas em gráficos ou tabelas.
	Pesquisa	(EF35LP17) Buscar e selecionar, com o apoio do professor, informações de interesse sobre fenômenos sociais e naturais, em textos que circulam em meios impressos ou digitais.		
<b>PRÁTICAS DE LINGUAGEM</b>	<b>OBJETO DE CONHECIMENTO</b>	<b>HABILIDADES</b>		
		<b>3º ANO</b>	<b>4º ANO</b>	<b>5º ANO</b>
<b>CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO</b> – Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural linguística, que favoreçam experiências estéticas. Alguns gêneros deste campo: lendas, mitos, fábulas, contos, crônicas, canção, poemas, poemas visuais, cordéis, quadrinhos, tirinhas, dentre outros.				
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Formação do leitor literário	(EF35LP21) Ler e compreender, de forma autônoma, textos literários de diferentes gêneros e extensões, inclusive aqueles sem ilustrações, estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.		
	Formação do leitor literário/Leitura multissemiótica	(EF35LP22) Perceber diálogos em textos narrativos, observando o efeito de sentido de verbos de enunciação e, se for o caso, o uso de variedades linguísticas no discurso direto.		
	Apreciação estética/Estilo	(EF35LP23) Apreciar poemas e outros textos versificados, observando rimas, aliterações e diferentes modos de divisão dos versos, estrofes e refrões e seu efeito de sentido.		
	Textos dramáticos	(EF35LP24) Identificar funções do texto dramático (escrito para ser encenado) e sua organização por meio de diálogos entre personagens e marcadores das falas das personagens e de cena.		

**Fonte:** Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 29 jan. 2019.

Ao apresentamos o que BNCC propõe em relação ao trabalho pedagógico com leitura para os anos iniciais do Ensino Fundamental constatamos a preocupação desse documento de situar o ensino dessa prática ao contexto pessoal e social do aluno, assim como a contextos sociais mais amplos.

Como também podemos perceber, nessa descrição sobre o trabalho com leitura, a BNCC adota a concepção de língua(gem) que defende a abordagem enunciativo-discursiva, para a qual as trocas sociais se dão a partir da interação entre língua(gem) e sujeito. A esse respeito, o próprio documento afirma: “Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais.” (BRASIL, 2018, p. 65).

Podemos, enfim, dizer que tanto os PCN quanto a BNCC apresentam uma perspectiva de linguagem relacionada à participação social e à atividade discursiva. E ambos os documentos entendem a leitura como um processo de interação entre autor-texto-leitor.

Esse modo de conceber a leitura é o mesmo que assumimos neste trabalho, pois também a concebemos como construção de significado, da qual o leitor participa ativamente enquanto sujeito sócio-histórico-ideológico, atribuindo sentido aquilo que lê.

Dito isso, passaremos a abordar as diferentes concepções de leitura que serviram de lastro para chegarmos ao entendimento conceitual de leitura que até aqui apontamos.

## **2.2 Concepções de leitura**

Vimos, a partir dos documentos oficiais, que a linguagem é apresentada como fator preponderante para que a pessoa possa desenvolver-se, não apenas intelectualmente, mas em todas as dimensões de sua existência, a exemplo da social, econômica, cultural e pessoal.

Observamos, ainda, que a prática da leitura se insere nesse contexto da linguagem e que, para além da simples tradução de signos, é tida como um processo de interação entre leitor e autor, mediada pelo texto. Mas, para chegarmos a esse conceito interacionista, muitos estudos sobre a prática da leitura foram realizados ao longo dos anos. Todavia, podemos agrupar as diferentes linhas teóricas que tratam da leitura em três abordagens: ascendente, descendente e sociointeracionista, como veremos a seguir.

- **Modelo ascendente:**

Nessa concepção de leitura, o texto é o principal elemento de compreensão, ou seja, é a partir dele que todo o sentido é construído. Nesse modelo de leitura, o leitor está preso ao texto, uma vez que precisa extrair dele todas as informações necessárias para a apreensão de significado. Essa extração é o que podemos chamar de decodificação, isto é, ao leitor basta identificar letras, sílabas e palavras para obter a compreensão do texto. Nessa perspectiva, “o texto é visto como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código utilizado”. (KOCH; ELIAS, 2017, p. 10).

No modelo ascendente, o leitor tem um comportamento passivo de reconhecimento e reprodução do que está escrito, o que torna a leitura uma atividade mecânica que não leva em consideração o contexto de produção do que foi dito.

Discorrendo sobre esse modelo de leitura, Bonifácio (2015) afirma:

[...] a leitura é algo mecânico através do qual o leitor reconhece e decodifica o código linguístico, sem interagir com o texto. Ele não constrói sentido baseado na informação do texto e, conseqüentemente, ele também não aplica suas próprias experiências de leituras de outros textos, de conhecimento de mundo nem do conhecimento anterior sobre o assunto tratado no texto. (BONIFÁCIO, 2015, p. 17).

Para um melhor entendimento desse modelo de leitura, vejamos o exemplo de atividade de compreensão textual abaixo.

**Figura 1** – Tirinha de Armandinho



**Fonte:** <https://atividadesparaprofessores.com.br/trabalhando-o-preconceito-com-textos-no-5o-ano/>. Acesso em: 19 jan. 2019.

**Quadro 8 – Exercício sobre o modelo de leitura ascendente**

**1 – Na tirinha que você leu, o personagem Armandinho conversa com seu pai sobre o preconceito.**

**A – Como o preconceito pode ser transmitido?**

- (a) por um vírus
- (b) por uma bactéria
- (c) pelos inimigos
- (d) pelos pais, amigos da escola e até pela TV.

**B – O pai de Armandinho explica ao filho que preconceito tem cura, que pode ser tratado com:**

- (a) remédios
- (b) educação
- (c) atividade física
- (d) alimentação

**Fonte:** <https://atividadesparaprofessores.com.br/trabalhando-o-preconceito-com-textos-no-5o-ano/>. Acesso em: 19 jan. 2019.

Analisando essa atividade, verificamos que a resposta da questão A: “Como o preconceito pode ser transmitido?” encontra-se na letra d: “pelos pais, amigos da escola e até pela TV”. E a resposta da questão B: “O pai de Armandinho explica ao filho que preconceito tem cura, que pode ser tratado com:”, encontra-se na letra b: “educação”.

Podemos perceber que tanto a resposta da questão A quanto a resposta da questão B podem ser facilmente encontradas no texto, sem que, para isso, o aluno tenha, necessariamente, compreendido a leitura como um todo. Ele, simplesmente, extrairá do texto a informação solicitada utilizando-se da habilidade de decodificação.

Constatamos, portanto, que esse modelo de leitura em que o leitor assume uma postura passiva de resgate da informação, exclusivamente do texto, representa o modelo ascendente de leitura. Passemos, agora, ao modelo de leitura descendente.

- **Modelo descendente:**

Ao contrário do modelo de leitura apresentado anteriormente, em que ler está associado à decodificação de signos linguísticos e à extração de conhecimento do texto, o modelo descendente defende que ler é compreender. E, para chegar a essa compreensão, o leitor desempenha um papel ativo, acionando todo o seu conhecimento de mundo a fim de atribuir significado ao que lê.

Nesse modelo, a busca do significado está centrada no leitor e a eficácia da leitura não depende da qualidade intrínseca do texto, mas da forma como o leitor, utilizando-se de seus conhecimentos prévios reage à leitura. Nessa perspectiva, “a leitura é uma atividade na qual se leva em conta as experiências e os conhecimentos do leitor” (KOCH; ELIAS, 2017, p.11), porém sem considerar os aspectos relacionados ao texto em si.

Bonifácio (2015), em obra intitulada: “*Práticas de Leitura e Produção textual em Língua Inglesa*”, esclarece o assunto ao dizer:

[...] no modelo descendente [...] o leitor constrói significado com base na sua capacidade inferencial de fazer predições, usando informações não linguísticas, conhecimento de mundo ou do assunto. De acordo com a concepção descendente, a leitura está condicionada à ativação de esquemas de mundo, conhecimento prévio, levantamento de hipóteses, predições com base no tema, condições de produção, etc. Enquanto, na abordagem ascendente, a ênfase é colocada no texto. Nesta perspectiva, a ênfase recai sobre o leitor, que atribui sentido ao texto a partir de seu conhecimento prévio sobre um dado tema. (BONIFÁCIO, 2015, p. 18-19).

Tendo em vista o que foi exposto, até aqui, acerca do modelo descendente de leitura, passemos, agora, à análise de mais uma atividade pedagógica, dessa vez com o propósito de ilustrar o papel central do leitor na tarefa de compreensão textual, conforme prescrito no modelo citado.

**Figura 2** – Charge de José Bello da Silva Júnior



**Fonte:** <https://www2.ufjf.br/noticias/2017/01/18/10-charges-mostram-que-o-brasil-atual-e-coisa-do-passado/>. Acesso em: 19 jan. 2019.

### Quadro 9 – Exercício sobre o modelo de leitura descendente

1 – Leia o texto acima e responda:

A – A qual gênero discursivo ele se refere?

B – Qual o seu tema?

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Analisando esse exercício sobre leitura, concluímos que o leitor poderá responder corretamente as questões solicitadas e também chegar à compreensão do texto, utilizando-se de seus conhecimentos prévios e de mundo.

Tanto os conhecimentos sobre gêneros textuais quanto a respeito dos temas políticos e sociais da atualidade levarão o aluno a responder a questão A: “A qual gênero discursivo ele se refere?”, afirmando que o gênero discursivo do texto em estudo trata-se de uma *charge*; e a responder a questão B: “Qual o seu tema?”, afirmando que o tema do texto é a redução da maioria penal.

Dessa forma, notamos que, por meio da ativação de seus conhecimentos prévios, o leitor atribui sentido à leitura. E, uma vez que a construção do significado recai sobre o leitor, e não sobre o texto, ele será capaz de entender o texto proposto, apesar dos erros gramaticais que ele contém.

Sobre as limitações dos dois modelos até aqui descritos, podemos dizer que, assim como o modelo ascendente não explica o fato de podemos compreender um texto sem a necessidade de entender em sua totalidade cada um de seus elementos, nem tampouco esclarece a razão de leitores fazerem diferentes inferências a partir do mesmo texto, o modelo descendente, por sua vez, não contempla o fato de que as habilidades de decodificação são necessárias não só para a fase de aquisição da leitura, mas por toda a vida do leitor, para, por exemplo, ler palavras que ele não conhece.

Diante desse quadro, surge uma terceira proposta de compreensão do processo de leitura que busca valorizar e unir de forma interativa os elementos das duas correntes apresentadas. Passemos à sua explanação.

- **Modelo sociointeracionista:**

O modelo sociointeracionista apresenta-se como uma proposta intermediária em relação às perspectivas ascendente e descendente. Nesse modelo, ler é tanto dominar as habilidades de decodificação como aprender as estratégias que levam à compreensão. A

leitura é concebida como uma atividade interativa entre texto e sujeitos, ou, noutras palavras, entre autor-texto-leitor. Nesse sentido, os sujeitos autor e leitor, “são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto, considerado o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores”. (KOCH; ELIAS, 2017, p. 10-11).

Na perspectiva sociointeracionista, o leitor deve aprender a processar o texto e seus diferentes elementos, assim como deve conhecer as estratégias que tornarão possível sua compreensão. Nesse modelo de leitura, entendemos que ele é um processador ativo do texto, e que a leitura é um processo constante de emissão e verificação de hipóteses, que levam à compreensão do texto. Conforme explica Bonifácio (2015), sobre o processo de leitura sociointeracionista:

[...] o leitor, através da ativação de seu esquema mental, que é adquirido socialmente, ativa seu conhecimento de mundo e a informação do texto, seguindo as pistas do autor. Isto significa que o leitor constrói significado na interação, que não é mais só uma prática individual, mas social, na qual as atitudes do leitor em relação ao texto passam a ser interpretadas como construções sociais (BONIFÁCIO, 2015, p. 21).

Podemos, assim, perceber que no modelo interacionista o leitor integra e sintetiza estratégias de leitura ascendentes e descendentes, utilizando-se da decodificação e da compreensão de forma concomitante. O foco dessa concepção não se centra, de forma exclusiva, nem no texto nem no leitor, ou seja, esse usa, ao mesmo tempo, seu conhecimento do mundo e seu conhecimento linguístico para construir uma interpretação através da leitura. Sobre esse assunto, Solé (1998) observa:

O modelo interativo não se centra, exclusivamente, nem no texto, nem no leitor, embora atribua grande importância ao uso que este faz de seus conhecimentos prévios para a compreensão do texto. Nesta perspectiva, e simplificando ao máximo, o processo de leitura viria ser o seguinte. Quando o leitor se situa perante o texto, os elementos que o compõem geram nele expectativas em diferentes níveis (o das letras, o 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. (SOLÉ, 1998, p. 24).

Da síntese descrita acima, feita por Solé, acerca do modelo interacionista, podemos entender que para construir uma interpretação sobre o texto o leitor aciona tanto seu conhecimento de mundo quanto seu conhecimento do texto, e isso de forma simultânea.

Concluimos, portanto, que no modelo de leitura sociointeracionista, a compreensão leitora depende tanto das informações presentes no texto quanto dos conhecimentos do leitor, ou seja, o sentido do texto é construído a partir da reciprocidade entre autor, texto e leitor.

Agora, como fizemos em relação aos modelos ascendente e descendente de leitura, apresentamos a seguir mais uma tarefa de compreensão leitora. Nesse caso, referente ao modelo sociointerativo, a fim de tornar mais claro seu entendimento.

**Figura 3** – Cartaz sobre preconceito racial



**Fonte:** <https://atividadesparaprofessores.com.br/trabalhando-o-preconceito-com-textos-no-5o-ano/>. Acesso em: 19 jan. 2019.

### **Quadro 10** – Exercício sobre o modelo de leitura sociointeracionista

#### **1 – Com base no texto acima, faça o que se pede:**

A – Quais os tipos de linguagens apresentadas no texto? Detalhe cada uma delas.

B – Qual o tema do texto? Dê um título a ele.

C – De que maneira você enxerga o racismo em nosso país?

**Fonte:** Elaborado pela autora (2019).

Considerando o exposto até aqui, para responder as questões de leitura propostas neste exercício, assim como para adentrar no complexo processo de compreensão e produção de sentido em relação ao texto, faz-se necessário que autor, texto e leitor sejam acionados e, juntos, construam o significado que o contexto sociocognitivo lhes permitir.

Em resposta à questão A: “Quais os tipos de linguagens apresentadas no texto? Detalhe cada uma delas”, o leitor pode afirmar que o texto possui linguagem verbal e linguagem não-verbal, isto porque essa informação encontra-se explícita na composição do texto.

Na linguagem verbal, as formas linguísticas apresentam letras de tamanhos diferentes, a fim de dar ênfase a não aceitação do racismo. Na linguagem não-verbal, podem ser vistos os seguintes elementos: o símbolo de proibido, fazendo referência ao preconceito; formas geométricas distintas; padrões de cores diferentes (azul, verde, amarelo), talvez para representar diversidade, ou para evocar a identidade nacional nas cores da nossa bandeira. E, ainda, a imagem de um rosto, montada com fotos sobrepostas de pessoas com características físicas distintas.

Em relação à resposta da questão B: “Qual o tema do texto? Dê um título a ele”, a interação entre autor-texto-leitor levará o leitor ao entendimento de que o tema do texto refere-se, de modo geral, ao preconceito e, em particular, ao racismo. O próprio texto, que apresenta linguagem verbal e linguagem não-verbal, deixa diferentes pistas para que o leitor, utilizando seus conhecimentos de mundo, chegue a essa conclusão e seja capaz de dar um título ao texto, como por exemplo: “Não ao preconceito!”, “Proibido racismo!”, “Somos todos iguais!”, etc.

Quanto à questão C: “De que maneira você enxerga o racismo em nosso país?”, podemos, enfim, afirmar que o leitor será capaz de respondê-la de forma satisfatória à medida que – a partir das marcas linguísticas ou não, propositalmente colocadas no texto pelo autor-sujeito, para ele, leitor-sujeito, fazer suas inferências – acionar sua experiência de vida e seu conhecimento de mundo para argumentar sobre um tema social tão importante que é o preconceito racial.

Tendo concluído a apresentação dos três principais modelos de leitura praticados pelos leitores, de modo geral, salientamos que tanto no modelo ascendente quanto no modelo descendente há elementos que são importantes para a compreensão global do texto. E por essa razão existe a necessidade de trabalharmos com ambos os modelos de forma integrada, isto é, numa perspectiva interativa, se quisermos encontrar o significado da leitura e na leitura.

Nossa ênfase recai, portanto, na compreensão de que ler é produzir sentidos e que essa produção de sentido na leitura só acontece numa atividade conjunta e simultânea entre autor-texto-leitor.

Por fim, considerando a importância da leitura para a formação cidadã e o dever da escola de formar leitores competentes, acreditamos que a leitura é uma prática que precisa ser desenvolvida e, para tal fim, dentre outras coisas, faz-se necessário o ensino de estratégias que levem o leitor/aluno ao desenvolvimento de uma leitura eficiente, ou seja, que produza sentido e o capacite à compreensão leitora de forma autônoma. Dito isso, passamos, a partir de agora, a apresentar as estratégias de leitura propostas por Isabel Solé (1998).

### 2.3 Estratégias de leitura propostas por Solé

No tópico anterior vimos que as diferentes linhas teóricas que tratam da leitura podem ser classificadas em três grandes abordagens: a ascendente, cujo foco de compreensão está no texto; a descendente, para a qual o foco da interpretação encontra-se no leitor; e, por último, a sociointeracionista, que entende que a construção do sentido acontece na interação entre autor e leitor, mediada pelo texto.

Tendo em vista as questões postas e considerando, como já dissemos antes, a leitura como processo de construção de sentido, assumimos neste trabalho a concepção de leitura sob a perspectiva sociointeracionista, posto que, atualmente, esta tem sido a referência teórica mais acolhida no ensino desse conteúdo.

Assim sendo, ao darmos início, neste tópico, à exposição das estratégias de leitura propostas por Solé (1998), também consideramos oportuno deixar claro qual a perspectiva dessa autora em relação à prática da leitura.

Corroborando com o que vem sendo dito, Solé, (1998) de igual modo, concebe a leitura como um processo de interação entre o leitor e o texto. Ela afirma que no processo de compreensão da linguagem escrita, tanto o texto como o leitor fazem necessárias intervenções. Nesse sentido, a autora faz a seguinte declaração:

[...] gostaria de ressaltar o fato de que o leitor constrói o significado do texto. Isto não quer dizer que o texto em si mesmo não tenha sentido ou significado; felizmente para os leitores, essa condição costuma ser respeitada. Estou tentando explicar que o significado que um escrito tem para o leitor não é uma tradução ou réplica do significado que o autor quis lhe dar, mas uma construção que envolve o texto, os conhecimentos prévios do leitor que o aborda e seus objetivos. (SOLÉ, 1998, p. 22).

Partindo, pois, do fato de que os pressupostos teóricos sobre leitura defendidos por Solé (1998) sustentam uma visão interacionista, iremos neste item discutir sobre as estratégias de compreensão leitora apresentadas pela pesquisadora.

Antes, porém, de adentrarmos nas especificidades das estratégias de leitura propostas por Solé (1998), consideramos oportuno apresentar, mais detalhadamente, o conceito de leitura que ela defende. Para isso, começamos por citar o conceito de leitura, que a autora tem a preocupação de apresentar, logo no início de seu livro “Estratégias de leitura”, obra que usaremos para respaldar nossa exposição.

Esse conceito, já apresentado por ela em obra anterior, postula que “a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; neste processo tenta-se satisfazer [*obter uma*

*informação pertinente para] os objetivos que guiam sua leitura”*. (SOLÉ, 1998, p. 22, grifo da autora).

No conceito exposto acima, quando Solé fala de interação, ela se refere a um leitor ativo, isto é, que não se posiciona diante do texto de forma neutra, antes se relaciona com o que está escrito de maneira crítica e reflexiva, guiado por objetivos que o ajudarão na sua compreensão. Nessa participação ativa, o leitor, ao mesmo tempo em que utiliza seu conhecimento de mundo, utiliza também seu conhecimento a respeito do texto, numa atividade ascendente e descendente de atribuição de significado, isto é, de baixo para cima (texto-leitor), e de cima para baixo (leitor-texto).

Um pouco mais adiante, ampliando esse conceito de leitura como interação, a autora afirma que “a leitura é o processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita”. (SOLÉ, 1998, p. 23).

Dessa citação, podemos inferir que, para Solé, ler é compreender, e, quando isso não acontece, podemos dizer que não ocorreu a leitura propriamente dita. O que se deu foi apenas um processo de decodificação. Segundo ela, para que a leitura aconteça, de fato, faz-se necessário não só que o leitor domine a habilidade de decodificar, mas que, imbuído de seus objetivos de leitura, leve para o texto todo o seu conhecimento prévio, suas vivências e suas ideias. Em outras palavras, tanto a bagagem experiencial e de saberes quanto as informações fornecidas pelo texto, o capacitarão a fazer as previsões e as inferências necessárias à compreensão autônoma da leitura.

Ainda falando sobre leitura, Solé afirma: “Por isso a leitura pode ser considerada um processo constante de elaboração e verificação de previsões que levam à construção de uma interpretação”. (SOLÉ, 1998, p. 27).

Nessa declaração, Solé evidencia que a interpretação se refere a um processo de construção. Isso significa que quando o leitor vai ao texto a fim de interpretá-lo e entendê-lo, ele não vai alcançar esse propósito por meio da extração, da suposição ou da reprodução de significado. A compreensão do texto acontecerá num processo de construção que envolve tanto o leitor, com seus conhecimentos prévios, quanto o texto, com sua estrutura e seu conteúdo.

Ao analisarmos essas três colocações de Solé sobre a leitura, podemos resumir que, para a autora, a leitura orbita em torno de três principais proposições: leitura é interação, leitura é compreensão e leitura é construção. Como ela mesma afirma:

A perspectiva em que se situa este livro pressupõe que, para ler: é necessário dominar as habilidades de decodificação e aprender as distintas estratégias que levam à compreensão [...]. Também se supõe que o leitor seja um **processador ativo** do texto, e que a leitura seja um processo constante de emissão e verificação de hipóteses que levam à **construção** da compreensão do texto e do controle desta compreensão — de comprovação de que a **compreensão** realmente ocorre (SOLÉ, 1998, p. 24, grifo nosso).

Além da concepção de leitura defendida por Solé, que acabamos de apresentar, antes de, finalmente, passarmos à exposição das estratégias de leitura por ela propostas, também apresentaremos as funções que a pesquisadora aponta para a prática da leitura na escola, que são: a função de ser, em si, objeto de conhecimento, e a função de ser instrumento de aquisição de outros saberes.

Vimos como o domínio da habilidade leitora é imprescindível para a efetiva participação social das pessoas numa sociedade letrada, como a nossa. Vimos, também, que a escolar deve assumir a responsabilidade do ensino dessa habilidade, sob pena de não estar cumprindo com o seu dever de formar cidadãos críticos, reflexivos e, sobretudo, autônomos. Todavia, estudos como o Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf) mostram que apesar de o índice de analfabetismo absoluto estar diminuindo em nosso país, o analfabetismo funcional ainda é uma realidade que temos que enfrentar (INAF, 2018, p. 8).

Nesse sentido, Solé (1998) discorre sobre as duas principais funções da leitura na educação escolar: uma, ser objeto de conhecimento, outra, ser um meio para a realização de aprendizagens. Passemos ao entendimento dessas proposições.

A partir do entendimento de que a leitura é um objeto de conhecimento, a escola deve preocupar-se em ensiná-la. E, ao fazer isso, deve transpor os limites do ensino restrito do código e desenvolver o ensino da compreensão leitora. O que se percebe, no entanto, é que a escola tem falhado nesse aspecto, uma vez que, mesmo quando consegue ir além do ensino do código, sua abordagem no ensino da leitura continua limitado à leitura do texto e à solicitação de respostas a perguntas orais e a exercícios a respeito do que foi lido.

Para Solé (1998), esse modelo de ensino de leitura embasado no tripé leitura/pergunta/exercício não ajuda o aluno a desenvolver sua competência leitora. Além disso, ela considera que esse tratamento no ensino da leitura não pode ser considerado, propriamente, ensino da leitura, uma vez que se identifica mais com uma forma de avaliação do seu resultado, conforme é possível depreender na citação abaixo:

Em minha opinião, essa atividade se refere, neste caso, à avaliação da compreensão leitora. Quando formula perguntas sobre o texto lido, o professor obtém um balanço do produto, uma avaliação do que foi compreendido [...] Entretanto, não se intervém

no processo que conduz a esse resultado, não se incide na evolução da leitura para proporcionar guias e diretrizes que permitam compreendê-la; em suma – e mesmo que isso possa parecer exagerado –, não se ensina a compreender. (SOLÉ, 1998, p. 35).

De acordo com o que podemos compreender da fala de Solé, acima mencionada, a prática da leitura não pode ser ensinada por meio de métodos avaliativos, como é o caso de respostas a questionários escritos e a indagações orais. Antes que essas atividades ocorram como forma de verificação do que foi compreendido, é preciso que o aluno seja ensinado a compreender. Isto é, antes de perguntarmos ao aluno o que ele compreendeu, devemos ensinar-lhe os meios necessários para se chegar à compreensão.

Enfim, de acordo com Solé, a escola deve desenvolver um ensino-aprendizado da leitura que privilegie a compreensão, isto é, um ensino que conduza o aluno a ativar seus conhecimentos prévios, estabelecer objetivos de leitura, esclarecer dúvidas, prever, estabelecer inferências, autoquestionar, resumir, sintetizar, etc. (SOLÉ, 1998, p. 36).

Tendo cumprido seu papel de ensinar a ler – tomando ler como compreender –, uma outra função da educação escolar com relação à leitura é a tarefa de levar os alunos a utilizá-la, agora, como instrumento para a aquisição de outros saberes. O que não quer dizer que no decorrer do próprio ensino da leitura não seja possível a apreensão de outras aprendizagens.

Segundo Solé, durante todo o Ensino Fundamental, e até mesmo no Ensino Médio, o ensino da leitura continua sendo praticado. Contudo, a partir do seu avanço escolar, é cobrada aos alunos a prática de uma leitura autônoma que lhes proporcione a aquisição de novos conhecimentos. A esse respeito, a autora diz que não considera “muito arriscado afirmar neste contexto que o que se pretende é que se goste de ler e que se aprenda lendo e que estes objetivos estarão igualmente presentes no Ensino Médio”. (SOLÉ, 1998, p. 37).

A despeito de expor que é função da escola tanto ensinar a leitura quanto ensinar a ler para que se aprenda a aprender, Solé tem o entendimento de que esses objetivos não são alcançados tão facilmente e que não existe uma solução mágica para se atingir tal fim. Diante dessa realidade, ela mesma se questiona: “O que pode ser feito para que meninos e meninas aprendam a ler e utilizem a leitura para aprender?” (SOLÉ, 1998, p. 37).

Acreditamos que na tentativa de responder a esse questionamento é que Solé propõe as estratégias de leitura que passamos a apresentar.

De início, para que não se pense que as estratégias de leitura que propõe sejam consideradas técnicas infalíveis que, se seguidas de forma rígida, passo a passo, funcionarão com perfeição na formação do leitor competente, Solé explica que as estratégias não se

prestam a determinar e/ou a detalhar minuciosamente uma ação, mas a direcionar uma prática. Nesse sentido, a autora afirma:

[...] estratégias são suspeitas inteligentes, embora arriscadas, sobre o caminho mais adequado que devemos seguir. Sua potencialidade reside justamente nisso, no fato de serem independentes de um âmbito particular e poderem se generalizar; em contrapartida, sua aplicação correta exigirá sua contextualização para o problema concreto (VALLS, 1990 *apud* SOLÉ, 1998, p. 69).

Como inferimos da citação acima, para Solé as estratégias de leitura não são habilidades, técnicas ou destrezas que quando executadas produzem resultado exato. Assim sendo, ela defende que ao contrário dessas aptidões, – que, ao seu ver, são úteis na execução de tarefas mais concretas –, estratégias de compreensão leitora “são procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança”. (SOLÉ, 1998, p. 70). Explicando o que foi dito e ampliando o seu conceito sobre estratégias de compreensão leitora, Solé afirma:

[...] as estratégias de leitura são procedimentos de ordem elevada que envolvem o cognitivo e o metacognitivo, no ensino elas não podem ser tratadas como técnicas precisas, receitas infalíveis ou habilidades específicas. O que caracteriza a mentalidade estratégica é sua capacidade de representar e analisar os problemas e a flexibilidade para encontrar soluções. Por isso, ao ensinar estratégias de compreensão leitora, entre os alunos deve predominar a construção e o uso de procedimentos de tipo geral, que possam ser transferidos sem maiores dificuldades para situações de leituras múltiplas e variadas. (SOLÉ, 1998, p. 70).

Dessa forma, esse caráter elevado das estratégias de leitura, a que Solé se refere, dá-se em razão do fato delas requererem o uso de capacidades cognitivas e metacognitivas, isto é, o uso dessas estratégias demanda tanto o esforço intelectual para a aquisição do conhecimento de forma geral, como exige, também, o uso do conhecimento com a finalidade de atuar sobre o próprio conhecimento – conhecendo-o, refletindo sobre ele, planejando-o e monitorando-o.

Ainda explicando o conceito de estratégias de leitura, a autora reforça a ideia de que, pelo fato de tratar-se de procedimentos, as estratégias precisam ser ensinadas. Os alunos não se apropriam delas sozinhos, logo que têm contato com os diversos textos. Antes, eles necessitam que alguém lhes apresente e lhes dê o exemplo prático de como utilizá-las, conforme podemos evidenciar nas palavras de 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. Uma primeira condição para aprender é que os alunos possam ver e entender como faz o professor para elaborar uma interpretação do texto. [...] em suma, os alunos têm que assistir a um processo/modelo de leitura que lhes permita ver as “estratégias em ação” em uma situação significativa e funcional. (SOLÉ, 1998, p. 116).

Como podemos notar, Solé insiste que as estratégias de compreensão leitora precisam ser ensinadas se “queremos formar leitores autônomos, capazes de enfrentar de forma inteligente textos de índole muito diversa, na maioria das vezes diferentes dos utilizados durante a instrução”. (SOLÉ, 1998, p. 72).

Continuando na defesa da necessidade do ensino das estratégias de leitura, Solé explicita que, mesmo que o aluno já domine a habilidade de decodificação, para que compreenda o que lê, ele depende de três condições. A primeira trata da qualidade das propriedades intrínsecas do texto (clareza, coerência, coesão, léxico, sintaxe). A segunda, por sua vez, diz respeito ao nível de conhecimento prévio do leitor. E, finalmente, a terceira refere-se às estratégias que o leitor utiliza no processo de compreensão (PALINCSAR; BROWN, 1984 *apud* SOLÉ, 1998, p. 71).

Para a autora, as duas primeiras condições são necessárias, mas não são suficientes para que se chegue à compreensão. É preciso que sejam ensinadas estratégias que proporcionem ao leitor o planejamento geral de sua leitura. Assim posto, antes de citar suas próprias sugestões de estratégias, e, a fim de torná-las mais plausíveis, ela faz menção às atividades cognitivas que devem ser ativadas com o uso das estratégias. São elas (PALINCSAR e BROWN, 1984 *apud* SOLÉ, 1998, p. 73,74):

- Compreender os propósitos implícitos e explícitos da leitura;
- Ativar e aportar à leitura os conhecimentos prévios relevantes para o conteúdo em questão;
- Dirigir a atenção ao fundamental, em detrimento do que pode parecer mais trivial;
- Avaliar a consistência interna do conteúdo expressado pelo texto e sua compatibilidade com o conhecimento prévio e com o "sentido comum";
- Comprovar continuamente se a compreensão ocorre mediante a revisão, a recapitulação periódica e a autointerrogação;
- Elaborar e provar inferências de diversos tipos, como interpretações, hipóteses e previsões e conclusões.

Feita essa exposição, finalmente Solé apresenta sua proposta de estratégias de leitura, enfatizando que elas devem ser aplicadas em todas as etapas do ensino da leitura, ou seja, antes, durante e depois. Passaremos agora a examinar o que pode ser aplicado, enquanto estratégia, antes, durante e depois da leitura, para que o leitor seja direcionado à compreensão textual.

➤ **Antes da leitura**

Para antes da leitura é sugerido que os alunos, por meios de estratégias, sejam preparados adequadamente para se posicionar de forma ativa perante o texto. Nesse aspecto, Solé defende que devem ser realizadas atividades de motivação, a fim de que seja atribuído sentido ao que se lê. E, para que essa motivação aconteça, devem ser levantados os objetivos da leitura, deve ser feita a revisão e a atualização do conhecimento prévio, e, ainda, devem ser estabelecidas previsões e formulações de perguntas sobre o texto.

- **Motivação**

No que diz respeito à motivação, é sugerido que, para que o leitor sintá-se motivado, precisa antes de tudo encontrar sentido no que vai ler. E para que encontre sentido na leitura, ele precisa “saber o que deve fazer” – isso equivale a ter objetivos claros ante à leitura; precisa “sentir que é capaz de fazê-lo” e precisa “achar interessante o que se propõe que ele faça”. (SOLÉ, 1998, p. 91).

- **Objetivos da leitura**

Dada a importância dos objetivos da leitura como fatores que determinam a maneira como o leitor se posiciona diante do texto com o fim de compreendê-lo, eles são incluídos dentro do conjunto de aspectos motivacionais da leitura, como vimos, mas também recebem um destaque especial. Segundo Solé (1998, p. 93), a lista desses objetivos é incontável e podem existir “tantos objetivos como leitores, em diferentes situações e momentos”.

- **Conhecimentos prévios**

A bagagem dos conhecimentos prévios dos alunos frente ao texto deve ser resgatada pelo professor, que para alcançar tal fim pode, por exemplo, dar alguma explicação geral sobre o que será lido; pode ajudar os alunos a prestar atenção a determinados aspectos do texto; e pode incentivar os alunos a expor o que já sabem sobre o tema.

- **Previsões sobre o texto**

Formular hipóteses, estabelecer previsões sobre o que o texto se propõe a dizer também pode trazer sentido e motivação diante da leitura, pois tais práticas geram expectativas no leitor. Este, por meio de sua opinião, que poderá ser comprovada ou não, sente-se participante da construção do significado da leitura. Essas previsões podem ser feitas a partir de elementos textuais como títulos, subtítulos, palavras sublinhadas, enumerações, o que se conhece sobre o autor, cenário, personagens, ilustrações, etc.

- **Perguntas dos alunos sobre o texto**

Na maior parte do tempo são os professores que fazem perguntas aos alunos; todavia, em relação à compreensão leitora, é importante que os leitores sejam incentivados não apenas a responder perguntas, mas a fazê-las. Quando essas perguntas são feitas, eles ativam seus conhecimentos prévios, levantam hipóteses e fazem previsões que os levam ao reconhecimento do que sabem ou não sabem sobre o texto. Ao interrogar e autointerrogar-se, eles estão interagindo com o texto na condição de leitores ativos e assumindo a responsabilidade em seu processo de aprendizagem.

- **Durante a leitura**

Se antes da leitura o aluno precisa ser preparado para assumir uma postura ativa na interpretação do texto, é durante a leitura que acontece a maior parte do seu trabalho de compreensão. Dessa forma, no decorrer do processo de leitura algumas estratégias precisam ser acionadas para garantir tanto a compreensão como a avaliação desta, num esforço cognitivo e metacognitivo. Dentre essas estratégias, Solé (1998) sugere as que fazem parte das atividades de leitura compartilhada e independente.

- **Leitura compartilhada**

A leitura compartilhada é uma atividade de leitura em que tanto o professor como os alunos estão envolvidos de forma atuante na organização e realização da leitura. Nessa atividade, ao tempo que o professor demonstra o modelo, também transfere, de forma progressiva, a responsabilidade de fazê-lo aos alunos. Em outras palavras, em um determinado momento, o professor ensina as estratégias de compreensão leitora fazendo-as, e depois, em outro momento, o aluno faz o uso autônomo dessas estratégias.

Solé afirma que há uma concordância generalizada em relação às estratégias de compreensão e controle da compreensão que podem ser aplicadas durante a leitura em atividades de leitura compartilhada. Ela diz que são as seguintes (PALINCSAR; BROWN, 1984 *apud* SOLÉ, 1998, p. 118):

- ❖ Formular previsões sobre o texto a ser lido.
- ❖ Formular perguntas sobre o que foi lido.
- ❖ Esclarecer possíveis dúvidas sobre o texto.
- ❖ Resumir as ideias do texto.

De acordo com essa visão, nas atividades de leitura compartilhada, a demonstração pelo professor do que pode ser feito para ler de forma compreensiva e a transferência da responsabilidade e do controle da tarefa de leitura para o aluno ocorre em torno de quatro estratégias fundamentais: recapitular, esclarecer, perguntar e prever. A esse respeito, Solé explica:

Depois da leitura, o professor conduz o aluno através das quatro estratégias básicas. Primeiro se encarrega de fazer um resumo do que foi lido para o grupo e solicita sua concordância. Depois pode pedir explicações ou esclarecimentos sobre determinadas dúvidas do texto. Mais tarde formula uma ou algumas perguntas às crianças, cuja resposta torna a leitura necessária. Depois desta atividade, esclarece suas previsões sobre o que ainda não foi lido, reiniciando-se deste modo o ciclo (ler, resumir, solicitar esclarecimentos, prever), desta vez a cargo de outro “responsável” ou moderador. (SOLÉ, 1998, p.119).

Como podemos perceber, essas estratégias, por serem aplicadas à leitura no momento exato em que ela acontece – no momento em que ocorre o maior esforço compreensivo por parte do leitor –, não podem ser ensinadas sem que a leitura esteja sendo processada, mas no momento de sua realização, isto é, no momento das tarefas de leitura compartilhada (SOLÉ, 1998, p.118).

- **Leitura independente**

Uma vez que o objetivo de ensinar estratégias de leitura é o de formar leitores ativos e autônomos nessa prática, Solé (1998) afirma, ainda, que a escola também pode incentivar a leitura independente, não somente com o fim de promover a leitura pelo prazer, mas também para que o aluno pratique, individualmente, algumas das estratégias trabalhadas de forma compartilhada.

Nesse intento, podem ser propiciadas algumas estratégias de leitura individual, tais como: inserir ao logo do texto perguntas que levem o aluno a prever o que vai acontecer a seguir; oferecer ao aluno textos que contenha erros ou inconsistências, pedindo, ou não, que ele as encontre; propiciar textos com lacunas, isto é, aqueles em que faltam algumas palavras que podem ser inferidas pelo leitor.

- **Depois da leitura**

Não apenas antes ou durante a leitura podem ser aplicadas estratégias de compreensão leitora. Quando a leitura termina, a compreensão e o aprendizado devem continuar. Quando a leitura acaba é preciso que seja construída a compreensão global do texto. Solé apresenta três estratégias pós-leitura para que essa compreensão seja viabilizada. São elas: identificação da ideia principal, elaboração de resumo e formulação e resposta de perguntas (SOLÉ, 1998, p.133).

- **Identificação da ideia principal**

Ensinar o aluno a construir a ideia principal do texto é ensiná-lo a compreender; é dar-lhe condições para desenvolver uma leitura crítica e autônoma que o leve a aprendizagem a partir do texto.

Ao apresentar a identificação da ideia principal do texto como fator de compreensão, Solé (1998) insiste em afirmar que esse é um aprendizado que precisa ser ensinado e não solicitado ao aluno, numa espécie de avaliação que pode ser verificada em perguntas do tipo: Qual a ideia principal do texto? O que o autor quis dizer?

Com base nesse entendimento, a autora afirma que, para o leitor chegar à ideia principal, não é suficiente a aplicação das regras de supressão, substituição, seleção e elaboração, as quais boa parte dos pesquisadores defendem. Para Solé (1998, p. 139-140),

quando o professor explicar a ideia principal ele pode fazer várias atividades, como as descritas abaixo:

- ❖ Explicar aos alunos em que consiste a ideia principal do texto e a utilidade de saber encontrá-la ou gerá-la para sua leitura e aprendizagem.
- ❖ Recordar porque vão ler concretamente esse texto. Isso faz com que se reveja o objetivo da leitura e se atualize os conhecimentos prévios.
- ❖ Ressaltar o tema (de que trata o texto que vão ler) e mostrar aos alunos se ele se relaciona diretamente aos seus objetivos de leitura, se os ultrapassa ou se vai lhes proporcionar uma informação parcial.
- ❖ À medida que leem, deve informar aos alunos o que é considerado mais importante e por que (com relação ao que se pretende mediante a leitura).
- ❖ No final da leitura, pode discutir o processo seguido. Se a ideia principal é produto de uma elaboração pessoal – isto é, se não se encontra formulada tal qual no texto.

#### • **Elaboração de resumo**

Solé propõe a elaboração de resumo como uma estratégia de compreensão leitora, tendo em vista que essa atividade ajuda o leitor a “estabelecer o tema do texto, a gerar ou identificar sua ideia principal e seus detalhes secundários”. (SOLÉ, 1998, p. 143).

A esse respeito, a autora aponta quatro regras que os leitores utilizam quando querem resumir o conteúdo de um texto: omitir, selecionar, generalizar e construir ou integrar. (VAN DIJK, 1983 *apud* SOLÉ, 1998, p. 145).

De acordo com essas regras, quando omitimos ou selecionamos, suprimimos informação. Na omissão, suprimimos informações secundárias. Na seleção, suprimimos informações óbvias. Quando fazemos generalizações e construções/ integrações, substituímos informações presentes no texto para integrá-las de forma mais reduzida no resumo.

Para Solé, apesar de essas regras serem úteis para chegarmos às ideias principais do texto, elas sozinhas não caracterizam o conteúdo do resumo. A autora explica que resumir não se restringe a determinar o conjunto das ideias principais do texto – implícitas ou explícitas – sugeridas pelo autor. Para ela, o resumo de um texto depende do que o leitor, de acordo com seus propósitos de leitura, determina como ideia principal. Segundo a autora, “o resumo exige

a identificação das ideias principais e das relações que o leitor estabelece entre elas, de acordo com os seus objetivos de leitura e conhecimento prévios”. (SOLÉ, 1998, p.147).

Enfim, a prática do resumo ajuda o leitor a compreender e a monitorar sua compreensão, pois para a sua elaboração ele faz um levantamento daquilo que entendeu/aprendeu ou não por meio da leitura. Esse controle da compreensão deixa claro o papel ativo do leitor no processo de leitura.

#### • **Formulação e resposta de perguntas**

Formular e responder perguntas relativas ao texto é uma estratégia de compreensão leitora que aponta para um leitor ativo, capaz de regular seu processo de leitura, a fim de torná-lo mais eficaz (SOLÉ, 1998).

Nesse sentido, para que se alcance o objetivo de uma leitura eficiente, as perguntas feitas pelo aluno devem estar ajustadas aos seus objetivos de leitura. E as perguntas feitas pelo professor devem, para além da intenção de avaliar a compreensão do aluno, ajudá-lo a compreender o texto.

Assim, perguntas com essas características correspondem à perguntas pertinentes, ou seja, aquelas cujas elaboração das respostas não se restringem a extrair informações literais do texto, mas demandam, por parte do aluno, relacionar informações do texto, fazer inferências, ativar seu conhecimento de mundo, emitir opinião, enfim, construir conhecimento a partir do texto.

Por último, para terminarmos a exposição das estratégias de leitura de Solé, ressaltamos que apesar de apresentá-las utilizando-se de uma divisão didática denominada: antes, durante e depois da leitura, a autora chama a atenção para o fato de que as estratégias podem estar presentes de forma intercambiável nos três momentos de leitura descritos, posto que o objetivo de sua utilização é formar leitores ativos e autônomos. Esse fato pode ser percebido na forma como Solé, resumidamente, descreve essas estratégias. Vejamos (SOLÉ, 1998, p.74-75):

- As que permitem que nos dotemos de objetivos de leitura e atualizemos os conhecimentos prévios relevantes (prévias à leitura/durante ela);
- As que permitem estabelecer inferências de diferente tipo, rever e comprovar a própria compreensão enquanto se lê e tomar decisões adequadas ante erros ou falhas na compreensão (durante a leitura);

- As dirigidas a recapitular o conteúdo, a resumi-lo e a ampliar o conhecimento que se obteve mediante a leitura (durante a leitura/depois dela).

Concluimos, pois, a exposição acerca das estratégias de leitura de Solé (1998), com o entendimento de que, a despeito do fato de a autora propô-las, primeiramente, para um público infantil e pertencente ao Ensino Fundamental, fica claro que, dada a proeminência da funcionalidade dessas estratégias, elas também podem contribuir para a formação leitora de alunos de outras faixas etárias e níveis de escolaridade, como é o caso dos alunos da Educação de Jovens e Adultos com os quais trabalhamos.

Por fim, rememoramos que neste capítulo discorreremos acerca da relação educação, leitura e cidadania nos documentos oficiais, apresentamos as principais concepções de leitura, e, por último, expusemos a estratégias de compreensão leitora propostas por Solé (1998).

No capítulo a seguir, desenvolveremos uma discussão a respeito do trabalho com leitura voltado, especificamente, para a Educação de Jovens e Adultos.

### **3 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E SUA RELAÇÃO COM A LEITURA**

No capítulo anterior, verificamos a importância da leitura para o desenvolvimento global das pessoas e o imperativo de a escola valorizá-la em seu currículo de tal forma que ela permeie todo o processo educativo. Também averiguamos que ao longo dos últimos anos o conceito de leitura deixou de ser visto apenas como decodificação para assumir uma perspectiva interacionista, em que autor, texto e leitor trabalham em conjunto para atribuir sentido à leitura. Vimos, ainda, que para alcançar o objetivo de formar leitores competentes, que sabem ler e aprender com o que leem, é preciso equipá-los com algumas estratégias e, com esse propósito, apresentamos as estratégias de leitura propostas por Solé (1998).

Como podemos perceber, tudo o que foi exposto até o momento recebeu uma abordagem ampla, no que se refere ao ensino da leitura na escola e ao seu público-alvo. Contudo, como o escopo deste trabalho é voltado para a formação leitora de alunos da Educação de Jovens e Adultos, consideramos pertinente fazermos uma explanação, direcionada, especificamente, para esse grupo de educandos. Assim sendo, no presente capítulo faremos uma breve abordagem dos aspectos legais da Educação de Jovens e Adultos no país e discutiremos sobre a prática da leitura nessa modalidade educativa.

Nessa perspectiva, para tratarmos do direito social à educação e ao acesso à escolarização lançaremos mão da Constituição Federal (1988), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (2017), (doravante LDBEN), do Plano Nacional de Educação (2014-2024), (doravante PNE), do Parecer n.º 11/2000 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (doravante CNE/CEB) e da Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos: Segundo segmento, volumes 1 e 2 (2002). Para refletirmos sobre o aluno da EJA e a formação do professor nos embasaremos em Gadotti e Romão (2011) e para falarmos sobre o aluno-sujeito da Educação de Jovens e Adultos nos apoiaremos em Freire (1987, 1989). Também mencionaremos Yunes (1995) para relacionarmos leitura à cidadania, Kleiman (2005) para fazermos referência ao letramento e Cabral (1986) ao citarmos algumas habilidades leitoras.

Ainda neste capítulo, embasados em Bakhtin (1997) e Marcuschi (2008), abordaremos os gêneros discursivos e, por último, amparados em Bagno (2006), Portella (1983) e Silva (2010), discorreremos sobre o gênero discursivo fábula, relacionando-o à prática da leitura na EJA.

### 3.1 A Educação de Jovens e Adultos e seus aspectos legais

Ao falarmos da Educação de Jovens e Adultos é importante frisarmos que se trata de um direito à educação assegurado, primeiramente, pela Constituição, e depois pelos principais documentos legais norteadores da educação em nosso país.

No capítulo anterior deste trabalho, já dissemos que a Constituição afirma, no artigo 205, que a educação é um direito de todos, sendo dever do estado ofertá-la de forma qualificada. Mas, antes disso, em seu artigo 6º, esse documento já declara a educação como um direito social. O referido artigo diz: “**São direitos sociais a educação**, a saúde, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988, p. 18, grifo nosso).

Apreendemos, assim, que a Constituição de 1988 tornou a educação um princípio e uma exigência básica para a vida cidadã. Essa qualidade de direito da educação é ainda corroborada pela LDBEN que, a fim de proteger essa conquista, reafirma, em seus artigos 4º e 47, que é dever do Estado educar, inclusive àqueles que, por alguma razão não tiveram acesso à escolaridade na idade prevista ou não puderam completá-la, como podemos constatar:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

[...]

IV – acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria.

[...]

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (LDBEN, 2017, p. 9, p.30).

A educação, e, especificamente, a Educação de Jovens e Adultos, como podemos apurar, é, portanto, um direito juridicamente protegido que deve ser garantido e cercado de todas as condições. Nesse sentido, de igual modo, o PNE (2014-2024) considera a Educação de Jovens e Adultos um direito social e, por meio da meta de número 8, busca assegurar o direito à educação para as pessoas que não tiveram acesso a ela na idade considerada mais adequada. Diz o texto do referido documento:

Como preconiza o art. 37 da LDBEN, a educação de jovens e adultos (EJA), é destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade mais apropriada, constituindo-se, portanto, em um direito social (PNE 2014-2024, p. 141).

Desse modo, podemos entender que jovens e adultos, mesmo fora da faixa etária primária de escolarização, são detentores de direitos educacionais, e devem ser alvo de ações educativas que minimizem sua defasagem de aprendizagem.

Nessa perspectiva, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, detalhadas no Parecer CNE/CEB 11/2000, orientam que a Educação de Jovens e Adultos deve desempenhar três funções básicas: a função reparadora, a função equalizadora e a função qualificadora.

A função reparadora busca, como o próprio nome enfatiza, reparar e igualar as pessoas em relação aos direitos civis à educação e a uma escola de qualidade. A função equalizadora diz respeito à igualdade de acesso à educação formal a todos que por razões diversas estiveram fora do sistema educacional. A função qualificadora, por sua vez, considerando a natureza incompleta do ser humano e a sua potencialidade permanente de desenvolvimento, deve oportunizar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida.

A esse respeito, a Proposta Curricular para a EJA, segundo segmento, volume 1, faz a seguinte referência:

[...] é necessário que a escola assuma a função **reparadora** de uma realidade injusta, que não deu oportunidade nem direito de escolarização a tantas pessoas. Ela deve também contemplar o aspecto **equalizador**, possibilitando novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços de estética e na abertura de canais de participação. Mas há ainda outra função a ser desempenhada: a **qualificadora**, com apelo à formação permanente, voltada para a solidariedade, a igualdade e a diversidade (BRASIL, 2002, p. 87).

Com base na citação acima entendemos que, se anteriormente, a educação que hoje conhecemos como Educação de Jovens e Adultos, era chamada de Supletivo e carregava a conotação e a função de compensação e complementação do ensino regular; atualmente, com sua mudança de denominação, mudou também o entendimento a esse respeito. Hoje, o ensino na EJA deve corresponder à aprendizagem e qualificação permanentes, ofertadas a todos de forma igualitária e justa, de modo que consigam cada vez mais emancipação enquanto pessoas e cidadãos.

### 3.2 A prática da leitura na Educação de Jovens e Adultos

Antes de tratarmos sobre a prática da leitura na EJA precisamos, primeiramente, entender quem são os alunos envolvidos nessa modalidade de ensino. Podemos dizer que uma das expressões que bem define esses alunos é “diversidade”.

Em relação à idade, por exemplo, o conjunto de alunos da EJA é formado por jovens – muitos deles saindo da adolescência –, adultos e também pessoas consideradas idosas. Dentre os jovens, a grande maioria vem de uma experiência acidentada no ensino regular. Em relação aos adultos e idosos, apesar de muitos, devido às circunstâncias pessoais de vida, nunca terem passado pela sala de aula, a maior parte deles já tiveram algum contato com a escola quando crianças ou quando mais jovens.

O fato é que tendo passado ou não pela escola, esses educandos, em sua pluralidade, podem ser considerados analfabetos funcionais, uma vez que, por dominarem de forma precária a leitura e a escrita, não são capazes de utilizar essas competências com eficiência para continuar aprendendo e para ter acesso de forma autônoma a muitos dos eventos da sociedade letrada contemporânea.

Devido à pluralidade etária a que nos referimos, verificamos que existe e coexiste na sala de aula da EJA uma diversidade de vivências e saberes que precisam ser considerados na prática pedagógica desenvolvida com esses alunos. Todavia, o conhecimento de mundo múltiplo que caracteriza esses aprendizes não advém apenas da diferença de idade, podendo ser atribuída também às diferentes experiências sociais, econômicas e culturais a que se expõem ao longo da vida.

Além desse acúmulo de saberes, o aluno da EJA também traz consigo, para a escola, uma série de expectativas em relação à aquisição do conhecimento escolar. Podemos citar, por exemplo: “ser capaz de conseguir um emprego melhor”, “compreender mais o mundo a sua volta”, “aperfeiçoar a forma de se expressar”, “obter valorização pessoal”, “depender menos de outras pessoas”, “saber ensinar as atividades escolares de seus filhos”, etc.

Dito isso, a questão é que, se quisermos alcançar êxito no ensino-aprendizagem desses estudantes, faz-se necessário considerarmos suas expectativas, bem como a bagagem que trazem para a sala de aula, pois o conhecimento prévio/de mundo de cada um deles vai influenciar, ou até mesmo determinar, o interesse pelos conteúdos ministrados e, dessa forma, tornar significativo o aprendizado. (GADOTTI, 2011).

Em relação, especificamente, à prática da leitura na EJA, podemos afirmar que assim como os alunos de outras modalidades de ensino, os estudantes da Educação de Jovens e

Adultos também apresentam dificuldades em relação às habilidades básicas de leitura, tais como: compreender, interpretar e reter (Cabral, 1986), e, muitas vezes, até mesmo decodificar. Porém, além da deficiência em relação a essas habilidades, esses educandos apresentam dificuldades outras, advindas de seu histórico de exclusão.

A esse respeito, podemos nos referir ao fato de não disporem de tempo para os estudos, uma vez que a maioria trabalha durante todo o dia, seja em atividades formais ou nos afazeres domésticos. E, mesmo quando vão à escola, muitas vezes já chegam cansados.

Podemos, ainda, acrescentar a essa realidade o sentimento de baixa autoestima desses alunos, que ao se perceberem fora da faixa etária considerada normal, acreditam não serem capazes de aprender como os demais educandos. Além dessas dificuldades evidenciadas por esses alunos, ainda é preciso considerar a prática pedagógica deficiente da escola e dos professores que com eles trabalham.

A escola, por vezes, percebe os estudantes da EJA apenas como números que podem influenciar no recebimento de verbas governamentais, não se preocupando em elaborar um projeto pedagógico específico para esse público nem em desenvolver atividades que lhes propiciem oportunidades reais de participação social.

Os professores, por sua vez, sem a formação e as atualizações teóricas necessárias, reproduzem modelos ultrapassados de ensino, que, no caso da leitura, não estão de acordo com os estudos mais recomendados atualmente, como vimos apresentando.

Ainda no tocante a esses profissionais, a preocupação deles em relação à leitura está centrada mais no ensino do código do que na formação de leitores competentes e autônomos, aptos a participarem, enquanto cidadãos, de forma efetiva dos variados eventos de letramento que requerem o domínio da leitura e da escrita (ROMÃO, 2011).

Nesse sentido, corroborando a relação da leitura com a cidadania, Yunes declara que “descobrir o serviço que a leitura presta, a capacidade que ela tem de fortalecer a cidadania, é um começo” (YUNES, 1995, p. 187).

Levando em conta o exposto até aqui, o ensino da leitura na EJA deve levar em consideração alguns fatores. O primeiro deles é reconhecer que não basta apenas ensinar a ler, é preciso fomentar o letramento, que, segundo Kleiman (2005, p. 19), “está relacionado com os usos da escrita em sociedade e com o impacto da língua escrita na vida moderna”.

Outro aspecto a ser levado em conta na EJA é o imperativo de se oferecer um ensino contextualizado que atenda as especificidades dos alunos dessa modalidade de educação, que mesmo não tendo completado a formação escolar, precisam ser vistos como sujeitos. A esse respeito, ao se referir a um modelo de ensino que não considera a participação do aprendiz,

Freire (1989, p.17) afirma que “o educador, como quem sabe, precisa reconhecer, primeiro, nos educandos em processo de saber mais, os sujeitos, com ele, deste processo e não pacientes acomodados”.

Por último, sendo a leitura uma atividade reflexiva que dá acesso às informações, aos saberes e à cultura de modo geral, a escola deve ser um espaço propício para desenvolvimento dessa prática. Nesse sentido, a Proposta Curricular do segundo segmento da EJA, volume 2, declara que a leitura deve ser prioridade no trabalho com jovens e adultos, e afirma ainda que:

[...] o curso de Língua Portuguesa para alunos da EJA deve, em primeiro lugar, servir para reduzir a distância entre estudante e palavra, procurando anular experiências traumáticas com os processos de aprendizagem da leitura e da produção de textos. Deve ajudá-los a incorporar uma visão diferente da palavra para continuarem motivados a compreender o discurso do outro, interpretar pontos de vista, assimilar e criticar as coisas do mundo. Deve, também, fortalecer a voz dos muitos jovens e adultos que retornam à escola para que possam romper os silenciamentos impostos pelos perversos processos de exclusão do próprio sistema escolar, capacitando-os a produzirem respostas aos textos que escutam e leem, pronunciando-se oralmente ou por escrito. (BRASIL, 2002, p. 12).

Do exposto, podemos perceber que o ensino da leitura deve ocupar um lugar especial na Educação de Jovens e Adultos, de forma que essa prática lhes possibilite o desenvolvimento de um espírito crítico e de uma postura ativa diante das realidades sociais circundantes.

Nesse sentido, entendemos que a leitura é um elemento transformador do sujeito e a educação para a cidadania um meio de formar cidadãos críticos, capazes de intervir de forma ativa na sociedade (FREIRE, 1987), sendo essa, portanto, a nossa visão, bem como a nossa pretensão na formação dos alunos da Educação de Jovens e Adultos.

### **3.3 A leitura do gênero discursivo fábula na Educação de Jovens e Adultos**

No tópico anterior, como podemos constatar, abordamos a prática da leitura na Educação de Jovens e Adultos. Agora, vamos tratar da leitura voltada para esse público, enfatizando o emprego do gênero discursivo fábula.

A prática da leitura com os alunos da EJA, especificamente com os estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental (ciclos I e II), exige que se opte por um tipo de texto que seja ao mesmo tempo atrativo e instrutivo, reflexivo e contextualizado.

Noutras palavras, trabalhar com o desenvolvimento da prática leitora com esses estudantes requer que seja levado em consideração suas dificuldades globais de

aprendizagem, seus problemas específicos relativos às habilidades básicas de leitura e, também, a premente necessidade de formá-los para a plenitude da vida cidadã.

Na Educação de Jovens e Adultos não podemos apenas ensinar a leitura pela leitura. Esta deve ser ensinada na perspectiva do desenvolvimento do pensamento e da formação de uma atitude crítica diante da vida. Conforme afirmou Yunes:

A leitura deve constituir-se em um recurso para se alcançar o mundo que não temos, não conhecemos e sequer imaginamos. Ler significa descortinar, mudar de horizontes, interagir com o real, interpretá-lo, compreendê-lo e decidir sobre ele (YUNES,1995, p. 186).

Nesse sentido, entendemos que ler é compreender não apenas o que está nas linhas de um texto, mas o que se encontra camuflado nas entrelinhas e para além das linhas do que está escrito. Assim sendo, acreditamos ser esse o tipo de leitura que capacitará os educandos da EJA para atuarem sobre a realidade que os cerca.

Amparados nesse entendimento, para desenvolvermos um trabalho com leitura na turma do ciclo II da EJA, na qual atuamos como professora, elegemos o gênero discursivo fábula. Isso por duas razões: uma porque todo texto necessita da moldura de um gênero para se materializar. Outra porque, dadas suas características formais e discursivas, a fábula se constitui um rico material pedagógico para o propósito da formação de leitores críticos e autônomos.

Sobre a questão de gênero, conforme Bakhtin (1997), a utilização da língua efetua-se na forma de enunciados, sejam estes orais ou escritos. E tais enunciados são textos que se materializam por meio dos diferentes gêneros discursivos. Isto é, todos os campos da atividade humana utilizam a língua como recurso comunicativo, e essa utilização da língua acontece na forma de enunciados que, por sua vez, se materializam nos gêneros.

É possível entendermos melhor o que acabamos de dizer por meio do conceito de gênero dado por Bakhtin, quando afirma que: “Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso”. (BAKHTIN,1997, p. 279).

Como podemos constatar, para nos comunicarmos verbalmente fazemos, inevitavelmente, uso de textos, logo, toda comunicação verbal passa por algum tipo de gênero. “É impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por meio de textos. Isso porque toda a manifestação

verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero”. (MARCUSCHI, 2008, p. 154).

Ainda de acordo com Bakhtin (1997), os gêneros apresentam três elementos constitutivos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Esses elementos “fundem-se indissoluvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação”. (BAKHTIN, 1997, p. 279).

O conteúdo temático diz respeito às diferentes temáticas que podem ser abordadas por um determinado gênero, não se tratando meramente de assunto ou tópico principal, mas de um leque de temas que podem ser enfocados pelo locutor de acordo com o seu querer-dizer, isto é, com sua intenção discursiva. De acordo com Bakhtin:

Em qualquer enunciado [...] captamos, compreendemos, sentimos o *intuito discursivo* ou o *querer-dizer* do locutor que determina o todo do enunciado: sua amplitude, suas fronteiras. Percebemos o que o locutor *quer* dizer e é em comparação a esse intuito discursivo, a esse querer-dizer [...] que mediremos o acabamento do enunciado. Esse intuito determina a escolha, enquanto tal, do objeto, com suas fronteiras [...] e o tratamento exaustivo do objeto do sentido que lhe é próprio. (BAKHTIN, 1997, p. 300, grifo do autor).

Conforme explicitado na citação acima, a escolha de um determinado gênero depende do que o locutor deseja dizer, bem como de suas intenções ao dizer, ou seja, da natureza do tema que pretende enunciar.

O estilo, por sua vez, são as escolhas linguísticas que fazemos para dizer o que queremos dizer a fim de alcançarmos o sentido que desejamos. Tais escolhas podem ser relativas ao vocabulário, à sintaxe, ao registro linguístico formal ou informal, enfim, aos mais diversos aspectos gramaticais. Nas palavras de Bakhtin (1997, p. 279), corresponde à “seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais”, podendo se referir tanto ao gênero quanto às características individuais do locutor.

Ainda em relação ao estilo Bakhtin, assinala que:

“O estilo linguístico ou funcional nada mais é senão o estilo de um gênero peculiar a uma dada esfera da atividade e da comunicação humana. Cada esfera conhece seus gêneros, apropriados à sua especificidade, aos quais correspondem determinados estilos”. (BAKHTIN, 1997, p. 283-284).

No que diz respeito ao estilo individual do locutor, Bakhtin (1997, p. 283) declara que “o enunciado - oral e escrito, primário e secundário, em qualquer esfera da comunicação

verbal - é individual, e por isso pode refletir a individualidade de quem fala (ou escreve). Em outras palavras, possui um estilo individual”.

Por último, a estrutura composicional diz respeito ao aspecto formal do gênero, isto é, à organização, estruturação e acabamento do texto como um todo. Como esclarece Bakhtin, “todos os nossos enunciados dispõem de uma *forma padrão* e relativamente estável *de estruturação de um todo*”. (BAKHTIN,. De acordo com esse estudioso:

Aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, pressentir-lhe o gênero, adivinhar-lhe o volume (a extensão aproximada do todo discursivo), a dada estrutura composicional, prever-lhe o fim, ou seja, desde o início, somos sensíveis ao todo discursivo que, em seguida, no processo da fala, evidenciará suas diferenciações. (BAKHTIN, 1997, p. 302).

Da afirmação acima, podemos compreender que, ao aprendermos a falar, estamos aprendendo a estruturar os enunciados, isto é, os gêneros do discurso. Ou, dito de outra forma, os gêneros discursivos são responsáveis por organizar a nossa fala.

Em razão do exposto, isto é, da necessidade do gênero para que o texto se concretize, a fim de desenvolvermos nosso trabalho com leitura na EJA, como já dissemos, escolhemos o gênero discursivo fábula, pois acreditamos que esse tipo de texto atenderá as características educativas específicas desse público.

O gênero fábula se insere dentro do conjunto dos gêneros narrativos curtos e tem como uma de suas principais características a apresentação de uma mensagem moral por meio da representação, de forma fictícia, de uma situação real das relações humanas.

A etimologia da palavra fábula vem do latim: *fabula*, *fabulari*, e tem o sentido de falar, dizer. De acordo com Bagno (2006, p. 51), “a fábula é uma pequena narrativa que serve para ilustrar algum vício ou alguma virtude, e termina, invariavelmente, com uma lição de moral”. Portella (1983) corrobora com esse conceito ao afirmar que:

Como forma literária específica, a fábula é uma narração breve, em prosa ou em verso, cujos personagens são, via de regra, animais e, sob uma ação alegórica, encerra uma instrução, um princípio geral ético, político ou literário, que se depreende naturalmente do caso narrado. (PORTELLA, 1983, p. 121).

Em conformidade com os autores citados, podemos afirmar que a fábula é uma pequena história de ficção que tem a finalidade de expor sentimentos e comportamentos humanos reais, sejam esses sentimentos e comportamentos positivos ou negativos. Tal

exposição deve levar as pessoas à reflexão crítica, mesmo que a história contada carregue um certo tom de humor.

Além disso, a despeito do fato de seus personagens serem, na maioria dos casos, animais, as fábulas também podem ser protagonizadas por vegetais, objetos e, eventualmente, até seres humanos (SILVA, 2010).

Não obstante serem histórias curtas e aparentemente direcionadas para crianças, as fábulas, em sua origem, foram criadas para serem contadas para adultos com o propósito de ensiná-los e entretê-los a partir da ilustração de seus próprios desvios de comportamento, além de servirem para criticar ou trazer entendimento sobre determinadas situações sociais do momento (SILVA, 2010).

Considerando essas características, a fábula é um gênero permanentemente atual, posto que os homens, em todos os tempos e lugares, sempre apresentam qualidades e defeitos em seu modo de sentir e viver, e a sociedade, de igual modo, sempre evidencia problemas dignos de reflexão e crítica, que bem podem continuar sendo sintetizados pela sabedoria popular e expostos no gênero literário em pauta.

Assim sendo, a fábula é uma espécie de texto bem antigo, mas também, podemos dizer, um tanto atual. E, apesar de considerada um gênero literário, tem um caráter bastante popular. A esse respeito, Bagno esclarece: “A fábula é um gênero literário muito antigo que se encontra em praticamente todas as culturas humanas e em todos os períodos históricos. Este caráter universal da fábula se deve, sem dúvida, à sua ligação muito íntima com a sabedoria popular”. (BAGNO, 2006, p. 51).

Devido a esse caráter abrangente da fábula, no percurso dos anos muitos autores se tornaram famosos por se ocuparem em contar e escrever esse tipo de gênero, e outros, já considerados importantes, deram continuidade a esse tipo de escrita.

Dentre esses escritores, encontramos o grego Esopo (540 a.C.), considerado o “pai da fábula”, o romano Fedro (10 a.C. a 69 d.C.), que enriqueceu as fábulas de Esopo, escrevendo-as de maneira séria e/ou satírica, o francês La Fontaine (1621-1695), que consolidou o gênero fábula no mundo ocidental, os brasileiros Monteiro Lobato (1882-1948), que escreveu o livro “Fábulas”, no qual, além de recriar e recontar fábulas de Esopo e de La Fontaine, conta suas próprias fábulas, e Millôr Fernandes (1926-2012), que publicou a obra “Fábulas Fabulosas”, onde, com humor sarcástico, fala de temas diversos, incluindo o político, dando um estilo atual à antiga forma das fábulas.

Em sua estrutura geral, a fábula é constituída por duas partes essenciais: uma narrativa breve e uma lição ou ensinamento. Segundo Portella (1983), La Fontaine chamou essas duas

partes de corpo e alma da fábula. “O corpo é representado pela narrativa que trabalha as imagens e dá forma sensível às ideias gerais. A alma são exatamente as verdades gerais corporificadas na narrativa”. (PORTELLA, 1983, p. 121).

Dito de outra forma, o corpo seria a materialidade da história, a narrativa em si, a representação das imagens, a forma das ideias. Por outro lado, a alma seria a o ensinamento trazido pela narrativa, a moralidade expressa pela história.

Essa moralidade não deve ser interpretada de forma fixa, imutável e sem contextualização. A moral de uma fábula pode e deve ser interpretada de acordo com os valores e os modos de agir da sociedade ao longo do tempo, pois esse gênero tem acompanhado o desenvolvimento da humanidade e reproduz de forma atualizada o que as pessoas de cada época pensam.

Ao tempo em que se utiliza de uma linguagem simples, de fácil compreensão para abordar questões do cotidiano, a fábula propõe uma moral da história que exige uma reflexão profunda, desafiadora e atual, tornando-se, desse modo, um gênero apropriado para todos os tempos, culturas e classes de pessoas, independentemente da idade.

Nesse sentido, consideramos pertinente a escolha da fábula para trabalhar competência leitora com alunos do ciclo II da EJA, uma vez que, mesmo de forma fictícia, esse gênero fala sobre a realidade e as diferentes circunstâncias do dia-a-dia que eles vivenciam, o que torna o ensino-aprendizagem desse público situado e significativo.

Acreditamos, que por utilizar-se, essencialmente, de uma linguagem simples e apresentar os mais diversos temas de caráter universal, a fábula é um gênero propício para o trabalho de leitura com alunos jovens e adultos que estão dando seus primeiros passos na prática da leitura, inclusive no que se refere à habilidade de decodificação.

Entendemos, ainda, que a variedade e a atemporalidade dos assuntos abordados por esse gênero podem suscitar em sala de aula discussões que farão com que os alunos acionem seus conhecimentos de mundo e reflitam criticamente sobre questões sociais e humanas da atualidade. Enfim, acreditamos que a utilização do gênero fábula no ensino da leitura tornará esta uma atividade atrativa que produzirá resultados eficazes na vida dos educandos da EJA.

Finalmente, após concluirmos este capítulo no qual fizemos uma abordagem panorâmica dos aspectos legais da Educação de Jovens e Adultos, discorreremos sobre a prática da leitura nessa modalidade de ensino e relacionamos leitura ao gênero discursivo fábula, passaremos, a seguir, a apresentar a perspectiva metodológica deste trabalho.

## 4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, faremos a exposição dos caminhos metodológicos que percorremos no desenvolvimento deste trabalho. Nesse sentido, amparados em Minayo (2009) e Thiollent (1986), descreveremos as características fundamentais da pesquisa. Na sequência, contextualizaremos o espaço físico e subjetivo de sua realização e apresentaremos seus atores. Por último, faremos a descrição geral das etapas da Intervenção Pedagógica que aplicamos.

### 4.1 Caracterização da pesquisa

Tendo em vista que a intenção deste estudo é contribuir para o desenvolvimento da competência leitora dos alunos e que as habilidades envolvidas no processo de leitura são, primordialmente, cognitivas, podemos dizer que o objeto principal desta pesquisa não é tangível do ponto de vista material, mas tem sua realização no campo da subjetividade. Por essa razão, entendemos que seus dados não podem ser quantificados, mas perfeitamente sujeitos à análise de natureza qualitativa.

As pesquisas na área de educação têm-se utilizado com frequência das pesquisas qualitativas, uma vez que estas lidam com aspectos da realidade, próprios das Ciências Sociais, que não podem ser mensurados. Caracterizando essa concepção de pesquisa, Minayo (2009) faz a seguinte afirmação:

A pesquisa qualitativa [...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. (MINAYO, 2009, p. 21).

Pelas razões apresentadas, ratificamos, portanto, que este trabalho se trata de uma pesquisa qualitativa, preocupada com o aprofundamento da compreensão de um fenômeno social e não com a representatividade numérica, própria das pesquisas quantitativas. Como Minayo, acreditamos que “o universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos”. (MINAYO, 2009, p. 21).

Além dessa abordagem qualitativa, outro aspecto a ser apontado em relação ao nosso trabalho é que, em termos de procedimento, optamos por uma pesquisa-ação, pois este

modelo de pesquisa investiga uma situação problema concreta e propõe uma intervenção com o objetivo de resolução ou transformação. De acordo com Thiollent (1986):

Um dos principais objetivos dessas propostas consiste em dar aos pesquisadores e grupos de participantes os meios de se tornarem capazes de responder com maior eficiência aos problemas da situação em que vivem, em particular sob forma de diretrizes de ação transformadora. (THIOLLENT, 1986, p. 08).

Como podemos perceber, a pesquisa-ação é um tipo de investigação social, de base empírica, em que pesquisador e pesquisados participam de forma cooperativa para a resolução de um problema coletivo.

O pesquisador, a partir dos conhecimentos que traz consigo, planeja de forma sistemática sua ação/intervenção e reflete acerca da sua prática sobre a realidade. Nessa dialética, os dados que recolherá durante seu trabalho serão significativos à medida que contribuam para a mudança social.

Diante do exposto, entendemos que a escolha que ora fazemos por esse tipo de pesquisa se adequa de forma satisfatória às exigências do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), pois este solicita que o objeto de pesquisa a ser estudado na dissertação final do curso seja produto de uma situação educativa real, vivenciada e analisada pelo mestrando no exercício de sua atividade docente.

Essa situação educativa foi evidenciada, justamente, por meio da realização de uma Atividade de Intervenção que envolveu a professora e seus educandos na resolução de uma questão problema que, possivelmente, levará a pesquisadora a transformar seu próprio conhecimento e afetará socialmente os demais envolvidos na pesquisa.

Nessa perspectiva, nossa Atividade de Intervenção consistiu de um Projeto de Leitura, realizado por meio de Oficinas de Leitura, visando ao desenvolvimento da competência leitora de alunos do ciclo II da Educação de Jovens e Adultos com os quais trabalhamos.

A análise dos dados, realizada numa perspectiva qualitativa, foi feita com base nas respostas das atividades de compreensão e interpretação textual que deveriam ser respondidas pelos alunos sob a perspectiva das estratégias de leitura apresentadas por Solé (1998), tendo como referência habilidades de leituras propostas pela BNCC, aplicadas, especificamente, ao gênero discursivo fábula. O resultado dessas atividades, ou seja, as respostas dadas nas atividades de compreensão e interpretação textual, constituiu-se, portanto, no *corpus* desta investigação.

Seguindo com a explicação da metodologia dessa pesquisa interventiva, passaremos a seguir a apresentação da pesquisa e dos seus sujeitos.

## 4.2 Locus e sujeitos da pesquisa

O presente trabalho foi desenvolvido com uma turma do ciclo II, da Educação de Jovens e Adultos - EJA, de uma escola municipal no município de Bayeux-PB. Esta instituição de ensino encontra-se em funcionamento desde o ano de 1999. A referida escola funciona nos turnos da manhã, tarde e noite e abrange as seguintes etapas da educação: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. Podemos verificar essa organização no quadro abaixo:

**Quadro 11** – Turmas oferecidas por turno

<b>TURMAS OFERECIDAS POR TURNO</b>						
<b>MANHÃ</b>						
<b>Infantil V</b>	<b>Infantil IV</b>	<b>1º ano</b>	<b>2º ano</b>	<b>3º ano</b>	<b>4º ano</b>	<b>5º ano</b>
01	01	01	02	01	01	01
<b>TARDE</b>						
<b>6º ano</b>		<b>7º ano</b>		<b>8º ano</b>		<b>9º ano</b>
03		02		02		01
<b>NOITE (EJA)</b>						
<b>Ciclo I</b> (2º e 3º ano)		<b>Ciclo II</b> (4º e 5º ano)		<b>Ciclo III</b> (6º e 7º ano)		<b>Ciclo IV</b> (8º e 9º ano)
01		01		01		01

**Fonte:** Elaborado pela autora (2019).

A referida instituição é uma escola de estrutura física pequena, localizada em um bairro periférico da cidade. Suas dependências resumem-se em: 9 salas de aulas, dois banheiros para alunos, uma pequena sala de recursos destinada ao atendimento de alunos com necessidade especial de aprendizagem, uma sala da direção escolar, uma secretaria, uma sala de professores, um banheiro para professores, um almoxarifado e uma cozinha. Além desses espaços, a escola conta ainda com um pátio interno e um pátio externo, que medem, respectivamente, 52 e 135 metros quadrados.

Em relação ao seu quadro de funcionários, a maior parte é composta por prestadores de serviço, ou seja, trabalhadores que não ingressaram no serviço municipal por meio de concurso e, em decorrência disso, são periodicamente dispensados. Essa rotatividade de

profissionais envolve, principalmente, os professores, que ficam, por vezes, impedidos de desenvolver um trabalho pedagógico de caráter continuado.

Atualmente, o quadro funcional da escola possui a seguinte configuração:

**Quadro 12** – Quadro funcional da escola

Alunos	Professores	Pedagogo	Orientador pedagógico	Supervisor	Psicólogo	Diretor
514	31	01	01	03	01	1 titular 1 adjunto

**Fonte:** Elaborado pela autora (2019).

Além dessa conjuntura precária referente à estrutura física e de pessoal, a escola também é bastante limitada em relação a recursos de apoio pedagógico. Possui apenas um *data show* e dois televisores – para uso didático-pedagógico de todos os professores –, um notebook e duas impressoras – para uso da administração.

A comunidade em que está inserida é composta por pessoas, na sua maioria, de baixa renda, sendo conhecida negativamente como uma localidade onde o tráfico de drogas é uma prática recorrente.

Os alunos que frequentam a escola fazem parte da circunvizinhança, advindos de famílias financeiramente humildes e, dentre os jovens, muitos estão sendo seduzidos pelas drogas, fato que na maioria das vezes os fazem desistir dos estudos.

A partir da segunda fase do Ensino Fundamental, ofertado no período da tarde, já podemos notar um grau de evasão considerável, e, na Educação de Jovens e Adultos, oferecida, exclusivamente, no turno da noite, o nível de evasão tem sido cada vez mais crescente.

Dessa forma, considerando o contexto educacional que acabamos de apresentar, ensinar tem se mostrado um grande desafio para a escola e para os professores, que precisam encontrar meios de mudar essa realidade educativa e, conseqüentemente, social.

Nesse sentido, na tentativa de darmos nossa contribuição, propomos um Projeto de Intervenção Pedagógica em Leitura que foi desenvolvido com os alunos do ciclo II da EJA, pois acreditamos que o domínio da leitura e o gosto por praticá-la podem transformar vidas e realidades sociais.

No tópico a seguir, faremos uma descrição genérica das etapas desse Projeto de Intervenção.

### **4.3 Descrição geral da Proposta de Intervenção Pedagógica em Leitura**

Neste tópico descreveremos de forma geral as três etapas da Proposta de Intervenção Pedagógica realizada, que foram: Atividade Diagnóstica Inicial, Oficinas de Leitura e Atividade Diagnóstica Final. Os detalhes de cada uma dessas etapas serão dados no próximo capítulo.

#### **Etapa 1 – Atividade Diagnóstica Inicial**

Na primeira fase do plano de ação, consideramos pertinente a realização de uma atividade de natureza diagnóstica, a fim de obtermos informações sobre o nível de competência leitora dos alunos, e ratificarmos nossa percepção acerca da dificuldade que demonstram em relação às habilidades de leitura.

Outra razão para que essa atividade de sondagem fosse feita é o fato de que a análise de seus resultados serviriam de direcionamento para a elaboração das oficinas de leitura a serem realizadas, constituindo-se, ainda, na primeira parte do *corpus* desta pesquisa.

Podemos afirmar, portanto, que essa atividade inicial teve como principal objetivo sondar o nível de competência leitora dos alunos, tomando-se como referência algumas das habilidades de leitura propostas pela BNCC aplicadas ao gênero fábula.

Também podemos dizer que essa atividade, de forma mais específica, buscou:

- ✓ Sondar o conhecimento prévio dos alunos em relação ao gênero discursivo fábula no que diz respeito às suas características de conteúdo, estilo e composição;
- ✓ Sondar o conhecimento prévio dos alunos sobre as estratégias de leitura de localização de informações explícitas e dedução de informações implícitas em textos;
- ✓ Sondar o conhecimento prévio dos alunos acerca da habilidade de fazer inferência para descobrir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto.
- ✓ Sondar o conhecimento prévio dos alunos em relação à habilidade de identificação da ideia central do texto.

## **Etapa 2 – Oficinas de Leitura**

Após a realização da Atividade Diagnóstica e da análise do seu resultado, foram realizadas quatro Oficinas de Leitura, cada uma delas buscando contemplar as dificuldades de leitura observadas.

Todas as oficinas foram organizadas em dois momentos, de duas horas-aula cada. No primeiro momento de cada oficina, foi feita a apresentação do conteúdo específico proposto, e, no segundo momento, também de cada oficina, foram realizadas atividades de fixação referentes ao tema trabalhado.

## **Etapa 3 – Atividade Diagnóstica Final**

A última etapa da nossa intervenção consistiu na aplicação de uma atividade de caráter diagnóstico com o propósito de verificarmos a aprendizagem dos alunos em relação às habilidades de leitura apresentadas nas oficinas.

A análise do resultado dessa Atividade Diagnóstica Final, comparado com o resultado da Atividade Diagnóstica Inicial, irá nos informar se o nível de competência leitora dos alunos obteve algum progresso após a execução da intervenção pedagógica proposta.

Por fim, destacamos a importância da realização dessa atividade, uma vez que ela se constituiu na segunda e última parte do *corpus* desta pesquisa, compondo, juntamente com a Atividade Diagnóstica Inicial, seu *corpus* integral.

Podemos ver no quadro a seguir, de forma reduzida, a descrição da Proposta de Intervenção Pedagógica descrita.

**Quadro 13** – Descrição da Proposta de Intervenção Pedagógica em Leitura

<b>PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA EM LEITURA</b>			
<b>1º Etapa</b>	<b>Atividade Diagnóstica Inicial</b>	<b>Objetivo:</b> Sondar o nível de competência leitora dos alunos tomando como referência algumas das habilidades de leitura propostas pela BNCC aplicadas ao gênero fábula.	
<b>2º Etapa</b>	<b>Oficinas</b>	<b>Oficina 1</b> Fábulas: que bichos são esses?	<b>Objetivo:</b> Conhecer o gênero fábula e suas principais características de conteúdo, estilo e composição fazendo uso das estratégias de leitura propostas por Solé.
		<b>Oficina 2</b> Fábula: uma história inventada da vida real!	<b>Objetivo:</b> Reconhecer a fábula como uma narrativa literária curta buscando sua compreensão por meio das estratégias de leitura propostas por Solé.
		<b>Oficina 3</b> Fábulas: caminhando em suas linhas e entrelinhas	<b>Objetivo:</b> Utilizar as estratégias de leitura de localização de informações explícitas e dedução de informações implícitas alinhadas às estratégias de leitura propostas por Solé, para a compreensão e interpretação de fábulas.
		<b>Oficina 4</b> Fábula: eureka, essa ideia é o “bicho”!	<b>Objetivo:</b> Identificar a ideia central do texto utilizando as estratégias de leitura propostas por Solé.
<b>3º Etapa</b>	<b>Atividade Diagnóstica Final</b>	<b>Objetivo:</b> Verificar o nível de competência leitora dos alunos após o ensino das estratégias de leitura propostas por Solé (1998) aplicadas ao gênero fábula, tendo como referência as habilidades de leitura indicadas pela BNCC, desenvolvido nas Oficinas de Leitura.	

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Concluimos, por fim, este capítulo referente aos procedimentos metodológicos do presente trabalho. Nele, discorremos sobre a caracterização da pesquisa, expomos o *lôcus* de sua realização e os sujeitos participantes e fizemos, ainda, a descrição geral da Intervenção Pedagógica desenvolvida, apresentando de modo esquemático cada uma de suas etapas.

No próximo capítulo, explicaremos de forma mais detalhada como desenvolvemos a ação interventiva.

## 5 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DO PROJETO DE INTERVEÇÃO

Neste capítulo, faremos uma exposição pormenorizada da maneira como este trabalho de intervenção foi desenvolvido. Nesse sentido, apresentaremos: a Atividade Diagnóstica Inicial e o respectivo exame de seus resultados, as Oficinas de Leitura executadas, a Atividade Diagnóstica Final e o correspondente estudo de seus resultados e, por último, a análise comparativa dos resultados das duas atividades diagnósticas aplicadas.

Antes, porém, de passarmos à exposição detalhada de cada uma dessas etapas, consideramos importante darmos algumas explicações que fundamentam, de forma geral, a intervenção aplicada.

Partindo do entendimento de que ler é compreender e não um mero processo de decodificação do signo linguístico, observamos em nossa sala de aula que, apesar de alfabetizados, a maioria dos alunos demonstravam grande dificuldade de compreensão leitora. Percebemos que ao serem expostos à prática da leitura eles não possuíam as habilidades necessárias para desenvolvê-la de forma efetiva. Dito de outra forma, a competência leitora desses aprendizes mostrou-se insatisfatória.

Diante de tal realidade, fomos motivados a realizar essa pesquisa, cujo foco é a prática da leitura, com o propósito de investigarmos a contribuição das estratégias de leitura apresentadas por Solé (1998) para o desenvolvimento da competência leitora desses educandos.

Para fins de aplicação dessas estratégias, escolhemos o gênero discursivo fábula como conteúdo textual a ser trabalhado e tomamos como parâmetro de investigação nove habilidades do eixo Leitura e uma habilidade do eixo Análise Linguística, apresentadas pela BNCC, conforme explicitamos a seguir.

Dentre as habilidades do eixo Leitura apresentadas pela BNCC, para a realização desta pesquisa elegemos as descritas abaixo:

**EF15LP01** – Identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressas, de massa e digital, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam.

**EF15LP02** – Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens,

dados da própria obra (índice, prefácio, etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas.

**EF15LP03** – Localizar informações explícitas em textos.

**EF15LP15** – Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade.

**EF35LP01** – Ler e compreender, silenciosamente e, em seguida, em voz alta, com autonomia e fluência, textos curtos com nível de textualidade adequado.

**EF35LP03** – Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global.

**EF35LP04** – Inferir informações implícitas nos textos lidos.

**EF35LP05** – Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto.

**EF35LP21** – Ler e compreender, de forma autônoma, textos literários de diferentes gêneros e extensões, inclusive aqueles sem ilustrações, estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.

Como dissemos, além dessas habilidades apresentadas, relativas ao eixo Leitura, neste estudo também trabalhamos com outra habilidade que, extrapolando esse eixo principal de nossa análise, encontra-se dentro das Práticas de Linguagem da BNCC, porém pertencente ao eixo da Análise linguística/semiótica. Vejamos, abaixo, sua descrição:

**EF35LP29** – Identificar, em narrativas, cenário, personagem central, conflito gerador, resolução e o ponto de vista com base no qual histórias são narradas, diferenciando narrativas em primeira e terceira pessoas.

A decisão de trabalhar com essa habilidade se justifica pelo fato de ela estar relacionada à forma de composição de narrativas, e a narração ser uma das características de composição do gênero fábula, considerada uma narrativa curta. Desse modo, podemos dizer que essa habilidade do eixo Análise Linguística se relaciona necessariamente com outras habilidades do eixo Leitura que selecionamos como referência.

Nesse sentido, a BNCC esclarece que:

[...] para fins de organização do quadro de habilidades do componente, foi considerada a prática principal (eixo), mas uma mesma habilidade incluída no eixo Leitura pode também dizer respeito ao eixo Produção de textos e vice-versa. O mesmo cabe às habilidades de análise linguística/semiótica, cuja maioria foi incluída de forma articulada às habilidades relativas às práticas de uso – leitura/escuta e produção de textos. (BRASIL, 2018, p. 82).

Como podemos perceber, apesar da habilidade **EF35LP29** não se encontrar dentro do eixo Leitura, a BNCC deixa claro que a separação das práticas de uso e de análise ocorre apenas por razões de organização curricular, uma vez que elas se inter-relacionam constantemente.

Feitas essas considerações, passaremos, agora, ao detalhamento de cada uma das fases da intervenção proposta.

### 5.1 Atividade Diagnóstica Inicial

Nessa primeira etapa da Intervenção, buscamos sondar a competência leitora dos alunos tomando como parâmetro as habilidades da BNCC descritas, aplicadas ao gênero discursivo fábula. Ressaltamos que foi a partir da análise dos resultados dessa atividade diagnóstica que as Oficinas de Leitura foram pensadas e executadas.

Também chamamos a atenção para o fato de que antes de participarem dessa atividade, bem como das Oficinas de Leitura e da Atividade Diagnóstica Final, os alunos participantes já haviam sido devidamente informados que tais atividades faziam parte de um Trabalho de Pesquisa que estava sendo desenvolvido pela professora-pesquisadora. Também já haviam assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo E) e sido conscientizados de que sua participação era voluntária e que não acarretaria em nenhuma consequência negativa para eles, mesmo que não viessem a participar de todas as etapas do estudo.

Para participar dessa atividade inicial – da turma, composta por vinte alunos, efetivamente frequentes – se dispuseram catorze alunos. Porém, dois dentre eles não conseguiram participar das demais atividades, limitando-se a doze o total de alunos participantes da pesquisa: três homens e nove mulheres. Todos eles maiores de idade, na faixa etária de 19 a 50 anos, conforme descrito no quadro abaixo:

**Quadro 14** – Idade dos alunos participantes da pesquisa

Alunos	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12
Idade	37	41	44	37	21	41	19	42	49	49	50	44

**Fonte:** Elaborado pela autora (2019).

Dadas essas explicações iniciais, passaremos, agora, ao detalhamento da Atividade Diagnóstica realizada.

Nossa Atividade Diagnóstica Inicial foi realizada em sala de aula no dia 05 de julho de 2019, com duração de quatro aulas corridas, de quarenta minutos cada. Foi organizada em torno de seis questões fundamentadas nas habilidades da BNCC descritas.

Constituiu-se em uma atividade escrita, aplicada sem que fossem dadas quaisquer explicações prévias sobre o seu conteúdo, uma vez que nossa intenção era averiguar a real capacidade de compreensão leitora dos alunos e o seu conhecimento do gênero discursivo a ser estudado.

Para um maior entendimento, a seguir detalhamos cada uma das seis questões da atividade. Primeiramente, apresentaremos o detalhamento teórico da questão e reproduziremos o modo como ela foi estruturada. Depois, com a finalidade de demonstrar como ela foi respondida, exporemos alguns exemplos de respostas certas e erradas. Por último, faremos a descrição e a análise do desempenho dos alunos em relação à questão. No quadro demonstrativo dessa descrição, usaremos “C” para correta e “E” para errada em relação às respostas dadas na questão,.

<p><b>QUESTÃO INTRODUTÓRIA – Sobre ativação do conhecimento prévio, estabelecimento de previsões e formulação de perguntas e hipóteses sobre o texto.</b></p>
---

### **Detalhamento teórico da questão**

Começamos nossa Atividade Diagnóstica com uma questão introdutória sobre ativação do conhecimento prévio, estabelecimento de previsões e formulação de perguntas e hipóteses sobre o texto.

Essa atividade introdutória buscou diagnosticar o uso de algumas estratégias de leitura que, segundo Solé (1998), devem ser acionadas antes dessa prática. Essas estratégias servem de motivação à leitura, pois levam o leitor a sentir-se participante da construção do seu significado, à medida que, por meio de alguns aspectos do texto, é estimulado a ativar seus conhecimentos prévios, realizar previsões e formular perguntas e hipóteses.

A referida atividade atendeu ao que está previsto na BNCC em relação às habilidades de leitura que devem ser desenvolvidas pelo educando ao longo do Ensino Fundamental. Dentre elas, destacamos as habilidades **EF15LP01**, **EF15LP02** e **EF35LP01**, relacionadas a todos os campos de atuação, como descritas abaixo.

• **Objeto de conhecimento: Reconstrução das condições de produção e recepção de textos**

**EF15LP01** – Identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa, de massa e digital, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam.

• **Objeto de conhecimento: Estratégia de leitura**

**EF15LP02** – Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas.

• **Objeto de conhecimento: Decodificação/Fluência de leitura**

**EF35LP01** – Ler e compreender, silenciosamente e, em seguida, em voz alta, com autonomia e fluência, textos curtos com nível de textualidade adequado.

Podemos dizer, ainda, que tal atividade também atende ao que prescreve as habilidades **EF15LP15** e **EF35LP21**, do campo artístico-literário, como segue:

• **Objeto de conhecimento: Formação do leitor literário**

**EF15LP15** – Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade.

**EF35LP21** – Ler e compreender, de forma autônoma, textos literários de diferentes gêneros e extensões, inclusive aqueles sem ilustrações, estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.

No que diz respeito à organização dessa questão introdutória, foram feitas quatro perguntas sobre o texto: “**A Tartaruga e a Lebre**”, de Esopo. Duas perguntas antes da leitura, a fim de verificarmos o conhecimento prévio do aluno e sua habilidade de fazer previsões sobre o texto, e duas perguntas depois da leitura, para verificarmos se suas previsões e hipóteses se confirmaram ou não.

Observemos, a seguir, como a questão foi estruturada.

### Quadro 15 – Questão introdutória da Atividade Diagnóstica Inicial

#### Para começo de história.

Observe o título, a fonte e a ilustração que acompanha o texto, que virá a seguir, e responda:

- a. O que você espera ler nessa história?
- b. A que público você acha que ela se destina?

#### A tartaruga e a lebre



Ilustração de François Chauveau para a primeira seleção de *Fábulas escolhidas*, de La Fontaine.

#### Agora leia o texto.

Uma tartaruga e uma lebre discutiam sobre qual era a mais rápida. E, então, marcaram um dia e um lugar e se separaram. Ora, a lebre, confiando em sua rapidez natural, não se apressou em correr, deitou-se no caminho e dormiu. Mas a tartaruga, consciente de sua lentidão, não parou de correr e, assim, ultrapassou a lebre que dormia e chegou ao fim, obtendo a vitória.

A fábula mostra que, muitas vezes, o trabalho vence os dons naturais, quando estes são negligenciados.

(ESOPO. **Fábulas completas**. Tradução de Neide Smolka e ilustração de Claudia Scatamacchia. 2 ed. São Paulo: Moderna, 2004, p. 189).

- c. Após ter lido o texto, sua expectativa em relação à história permanece a mesma?
- d. E, em relação ao público a que ela se destina, você continua com a mesma opinião?

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

**Exemplos da questão****Questão diagnóstica inicial: Aluno 3**

a. O que você espera ler nessa história?

Eu espero ler uma história sobre os animais e a floresta.

b. A que público você acha que ela se destina?

A autora citou Smolka e ilustrações de Claudio ao público infantil.

**Questão diagnóstica inicial: Aluno 3**

c. Após ter lido o texto, sua expectativa em relação à história permanece a mesma?

não agora entendi que se trata de uma história que não devemos subestimar outros.

d. E, em relação ao público a que ela se destina, você continua com a mesma opinião?

Em relação ao público, muito mais adequado para os adultos.

Como podemos observar, apesar dos erros em relação ao padrão culto da língua, o aluno 3 conseguiu responder de forma satisfatória todas as perguntas da questão. Com respeito às perguntas destinadas para antes da leitura, na resposta da letra “a” sua previsão com base no título, fonte e ilustração apresentados pode ser considerada coerente. Na letra “b”, apesar de no início de sua resposta ter citado, indevidamente, parte da fonte, no final ele defendeu a hipótese de que o texto se destinava ao público infantil.

Em relação às perguntas para depois da leitura, também podemos observar que o aluno 3 conseguiu respondê-las de forma satisfatória. Na letra “c”, ele reviu sua previsão inicial e acrescentou uma informação compatível com o conteúdo do texto. Na letra “d”, ativando seu conhecimento de mundo, ele também reviu sua hipótese sobre o público a quem se destinava o texto e mudou sua opinião de público infantil para público adulto.

Vejamos, agora, outros exemplos de respostas dadas a essa questão diagnóstica introdutória.

**Questão diagnóstica inicial: Aluno 9**

a. O que você espera ler nessa história?

A tartaruga ea lebre

b. A que público você acha que ela se destina?

A lebre achando que carta mais rápida a tartaruga cartada ela se enganou

**Questão diagnóstica inicial: Aluno 9**

c. Após ter lido o texto, sua expectativa em relação à história permanece a mesma?

Sim

d. E, em relação ao público a que ela se destina, você continua com a mesma opinião?

Ilustrações de François Chinkel de Trifolium e a Seleção de Fábulas escahidas de la Fontaine.

Como podemos observar, o aluno 9 não conseguiu, por meio de seus conhecimentos prévios, fazer as previsões necessárias para responder as perguntas “a” e “b” destinadas para antes da leitura. Também, mesmo depois da leitura, não conseguiu compreender o que leu e dar as respostas corretas às perguntas “c” e “d” da questão.

**Descrição e análise da questão**

**Quadro 16** – Descrição da questão introdutória da Atividade Diagnóstica Inicial

ALUNOS	Texto: A Tartaruga e a Lebre (Esopo)				Total de acertos
	Antes da leitura		Depois da leitura		
	a. O que você espera ler nessa história?	b. A que público você acha que ela se destina?	c. Após ter lido o texto, sua expectativa em relação à história permanece a mesma?	d. Em relação ao público a que ela se destina, você continua com a mesma opinião?	
A1	Leu o texto antes	C	E	C	2
A2	Leu o texto antes	E	E	E	0
A3	C	C	C	C	4
A4	Leu o texto antes	E	E	E	0
A5	C	C	C	E	3
A6	Leu o texto antes	C	E	E	1
A7	Leu o texto antes	C	E	C	2
A8	E	E	E	E	0
A9	E	E	E	E	0
A10	C	E	C	E	2
A11	Leu o texto antes	E	E	E	0
A12	Leu o texto antes	E	E	E	0

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Da análise das respostas dadas às perguntas feitas, verificamos que:

- Dos 12 alunos, 7 leram o texto antes de responderem as duas primeiras perguntas, comprometendo, assim, suas respostas;
- Dos 12 alunos, apenas 1 respondeu de forma correta as 4 perguntas;
- Dos 12 alunos, apenas 1 respondeu de forma correta 3 perguntas;
- Dos 12 alunos, 3 responderam de forma correta apenas 2 perguntas;
- Dos 12 alunos, 1 respondeu de forma correta apenas 1 pergunta;
- Dos 12 alunos, 6 erraram todas as perguntas.

Multiplicando os 12 alunos participantes da atividade pelas 4 perguntas feitas, temos o total de 48 perguntas. Dessas 48 perguntas, 14 foram respondidas de forma correta e 34 de forma errada. Considerando a relação pergunta/aluno, 29,2% das perguntas foram respondidas de forma correta e 70,8% de forma errada.

Por fim, ao analisarmos todas as respostas dadas nesta questão, nosso entendimento foi que as habilidades a serem mobilizadas, não foram desenvolvidas satisfatoriamente pela maioria dos alunos.

### **QUESTÃO 1 – Sobre o conhecimento do gênero discursivo fábula**

#### **Detalhamento teórico da questão**

A principal finalidade dessa atividade foi diagnosticar o conhecimento dos alunos a respeito do gênero discursivo fábula, uma vez que, como já expusemos neste trabalho, acreditamos que todo enunciado passa pelo gênero e defendemos que a prática da leitura deve ser ensinada a partir dessa perspectiva.

Em relação ao que está previsto na BNCC no que concerne ao ensino de leitura, essa questão contemplou as mesmas habilidades da questão introdutória que acabamos de descrever, isto é, as habilidades **EF15LP01**, **EF15LP02** e **EF35LP01**, referentes a todos os campos de atuação, e as habilidades **EF15LP15** e **EF35LP21**, pertencentes ao campo de atuação artístico literário, que recomenda a fábula como um dos gêneros a ser estudado no Ensino Fundamental.

Na organização dessa atividade, selecionamos três fábulas distintas: uma, escrita em prosa por Monteiro Lobato, outra, escrita em versos, por La Fontaine, e a terceira, cujos personagens não eram, como de costume, animais, escrita por Esopo. Após a leitura desses três textos, os alunos deveriam marcar, de forma objetiva, dentre quatro opções: conto, poema, fábula e canção, a qual gênero discursivo cada texto pertencia.

Vejamos, a seguir, como essa questão foi estruturada.

#### **Quadro 17 – Questão 1 da Atividade Diagnóstica Inicial (continua)**

**1. Leia os textos abaixo e informe o tipo de gênero discursivo de cada um deles.**

##### **Texto 1**

##### **O Lobo e o Cordeiro (Monteiro Lobato)**

Estava o cordeiro a beber num córrego, quando apareceu um lobo esfaimado, de horrendo aspecto.  
 – Que desaforo é esse de turvar a água que venho beber? – disse o monstro arreganhando os dentes. Espere, que vou castigar tamanha má-criação!...

**Quadro 17 – Questão 1 da Atividade Diagnóstica Inicial (continuação)**

O cordeirinho, trêmulo de medo, respondeu com inocência:

– Como posso turvar a água que o senhor vai beber se ela corre do senhor para mim?

Era verdade aquilo e o lobo atrapalhou-se com a resposta. Mas não deu o rabo a torcer.

– Além disso – inventou ele – sei que você andou falando mal de mim o ano passado.

– Como poderia falar mal do senhor o ano passado, se nasci este ano?

Novamente confundido pela voz da inocência, o lobo insistiu:

– Se não foi você, foi seu irmão mais velho, o que dá no mesmo.

– Como poderia ser meu irmão mais velho, se sou filho único?

O lobo furioso, vendo que com razões claras não vencia o pobrezinho, veio com uma razão de lobo faminto:

– Pois se não foi seu irmão, foi seu pai ou seu avô!

E – *nhoc!* – sangrou-o no pescoço.

Contra a força não há argumentos.

a. ( ) conto

b. ( ) poema

c. ( ) fábula

d. ( ) canção

**Texto 2****O Homem e a Serpente (La Fontaine)**

Um camponês, que possuía  
uma alma ingênua e bondosa,  
encontrou na neve fria  
uma cobra venenosa  
que, enregelada, morria.

Sem refletir, num repente,  
levou-a para sua casa  
e a aqueceu junto à brasa  
do seu fogão. A serpente  
renasceu rapidamente.

E quando se sentiu forte  
atacou o camponês  
tentando pagar com a morte  
o bem que este lhe fez.

Mas deu-se mal, desta vez:  
com dois golpes de facão,  
o homem a cortou em três!

É certo fazer o bem  
mesmo sem olhar a quem?

ou

Fazer o bem está certo  
mas tendo um facão por perto!

a. ( ) conto

b. ( ) poema

c. ( ) fábula

d. ( ) canção

**Quadro 17 – Questão 1 da Atividade Diagnóstica Inicial (conclusão)**

**Texto 3**

**O Vento e o Sol (Esopo)**

O Vento e o Sol discutiam pra ver quem era o mais forte. Ficou estabelecido que ganharia aquele que conseguisse arrancar o casaco de um viajante. O Vento começou: pôs-se a soprar violentamente e, como o homem segurasse o casaco com força, ele redobrou os ataques. Transido de frio, o viajante pôs um segundo casaco, de modo que o Vento, desencorajado, deu a vez ao Sol. Este a princípio brilhou moderadamente e o homem tirou o segundo casaco. O Sol lançou então seus raios mais fortes e, assim, sem suportar mais o calor, o viajante tirou toda a roupa e se jogou num rio próximo.

Conseguirás o que queres pela persuasão, não pela violência.

a. ( ) conto      b. ( ) poema      c. ( ) fábula      d. ( ) canção

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

**Exemplos da questão****Questão diagnóstica inicial: Aluno 1**

Texto 3

**O Vento e o Sol (Esopo)**

O Vento e o Sol discutiam pra ver quem era o mais forte. Ficou estabelecido que ganharia aquele que conseguisse arrancar o casaco de um viajante. O Vento começou: pôs-se a soprar violentamente e, como o homem segurasse o casaco com força, ele redobrou os ataques. Transido de frio, o viajante pôs um segundo casaco, de modo que o Vento, desencorajado, deu a vez ao Sol. Este a princípio brilhou moderadamente e o homem tirou o segundo casaco. O Sol lançou então seus raios mais fortes e, assim, sem suportar mais o calor, o viajante tirou toda a roupa e se jogou num rio próximo.

Conseguirás o que queres pela persuasão, não pela violência.

a. ( ) conto  
b. ( ) poema  
c. (X) fábula  
d. ( ) canção

Como podemos observar, o aluno 1 respondeu corretamente esse item da questão, assim como os demais, que não se encontram aqui expostos. Diante disso, é possível termos o entendimento que esse aluno possuía algum conhecimento prévio do gênero fábula, pois a fim de minimizar o acerto aleatório da questão foram apresentados os três textos, vistos anteriormente.

### Questão diagnóstica inicial: Aluno 12

Texto 3	
<p><b>O Vento e o Sol (Esopo)</b></p> <p>O Vento e o Sol discutiam pra ver qual era o mais forte. Ficou estabelecido que ganharia aquele que conseguisse arrancar o casaco de um viajante. O Vento começou: pôs-se a soprar violentamente e, como o homem segurasse o casaco com força, ele redobrou os ataques. Transido de frio, o viajante pôs um segundo casaco, de modo que o Vento, desencorajado, deu a vez ao Sol. Este a princípio brilhou moderadamente e o homem tirou o segundo casaco. O Sol lançou então seus raios mais fortes e, assim, sem suportar mais o calor, o viajante tirou toda a roupa e se jogou num rio próximo.</p> <p>Conseguirás o que queres pela persuasão, não pela violência.</p>	
<p>a. ( ) conto</p> <p>b. ( ) poema</p> <p>c. ( ) fábula</p> <p>d. (X) canção</p>	

Observando o recorte da resposta do aluno 12, podemos constatar que ele não acertou esse item, assim como não acertou os outros dois, referentes à questão. Esse fato nos leva a acreditar que ele desconhecia completamente o gênero fábula.

#### Descrição e análise da questão

**Quadro 18** – Descrição da questão 1 da Atividade Diagnóstica Inicial

ALUNOS	Texto 1 O Lobo e o Cordeiro (Monteiro Lobato)	Texto 2 O Homem e a Serpente (La Fontaine)	Texto 3 O Vento e o Sol (Esopo)	Total de acertos
A1	C	C	C	3
A2	C	C	E	2
A3	C	E	E	1
A4	C	E	E	1
A5	E	E	E	0
A6	C	E	E	1
A7	C	E	C	2
A8	C	E	E	1
A9	C	E	C	2
A10	C	E	E	1
A11	E	E	E	0
A12	E	E	E	0

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Da análise das respostas dadas às perguntas feitas, verificamos que:

- Dos 12 alunos, apenas 1 respondeu de forma correta as 3 perguntas;
- Dos 12 alunos, apenas 3 responderam de forma correta 2 perguntas;
- Dos 12 alunos, 5 responderam apenas 1 pergunta;
- Dos 12 alunos, 3 erraram todas as perguntas.

Multiplicando os 12 alunos participantes da atividade pelas 3 perguntas feitas, temos o total de 36 perguntas. Dessas 36 perguntas, apenas 14 foram respondidas de forma correta e 22 de forma errada. Considerando a relação pergunta/aluno, 38,9% das perguntas foram respondidas de forma correta e 61,1% de forma errada.

Feita a análise de todas as respostas dadas nessa questão, constatamos que o gênero fábula não era conhecido da maioria dos alunos e que eles desconheciam as habilidades de leitura da BNCC a ele relacionadas.

## QUESTÃO 2 – Sobre compreensão e interpretação textual

### Detalhamento teórico da questão

A questão 2 foi proposta para diagnosticar o nível de compreensão e a capacidade de interpretação textual dos alunos a partir do uso das habilidades de extração de informações explícitas e inferência de informações implícitas do texto.

De acordo com Solé (1998), ler é compreender, e, para tanto, é preciso que o leitor seja, minimamente, capaz de analisar e retirar do texto o que realmente está escrito, num processo de localização de informações explícitas.

Ainda segundo a autora, interpretar exige a participação de um leitor ativo, que durante todo o processo de leitura faça previsões e, a partir do que está explicitado no texto, acione seu conhecimento de mundo para fazer as inferências necessárias à interpretação. Noutras palavras, a interpretação textual depende de um leitor que seja hábil em inferir informações implícitas no texto.

A BNCC, alinhada a essa perspectiva no ensino-aprendizagem da leitura, orienta o desenvolvimento dessas habilidades pelo aluno. Pertencentes a todos os campos de atuação, são elas:

- **Objeto de conhecimento: Estratégia de leitura**
  - EF15LP03** – Localizar informações explícitas em textos.
  - EF35LP04** – Inferir informações implícitas nos textos lidos.

Além dessas duas habilidades específicas, essa questão contemplou a habilidade **EF15LP02**, também pertencente ao objeto de conhecimento estratégia de leitura, a habilidade **EF15LP01**, relativa à reconstrução das condições de produção e recepção de textos, a habilidade **EF35LP01**, referente à decodificação e fluência de leitura, e ainda as habilidades **EF15LP15** e **EF35LP21**, referentes à formação do leitor literário.

Essa questão foi organizada em duas perspectivas. Uma, de compreensão textual, na qual o aluno deveria ler a fábula: “**Os dois Cães**”, de Esopo, e responder cinco perguntas cujas respostas eram informações que se encontravam explícitas no texto. Outra, de interpretação textual, na qual o aluno deveria ler a fábula: “**A causa da chuva**”, de Millôr Fernandes, e responder dez perguntas objetivas cujas respostas eram informações que estavam implícitas no texto.

A seguir apresentamos como essa questão foi estruturada em seu todo.

➤ **Localizar informações explícitas**

**Quadro 19** – Questão 2 da Atividade Diagnóstica Inicial: informações explícitas

**2. Entendendo o texto.**

Texto 4

**Os dois Cães (Esopo)**

Um homem tinha dois cães. Transformou o primeiro em cão de caça; o segundo, em cão de guarda. Ora, sempre que o primeiro trazia alguma caça, o dono dava um pedaço ao segundo. O cão de caça descontente, disse a seu companheiro em tom de reprovação:

– Sempre sou eu que vou à luta e arrisco minha vida. Tu ficas aí sem fazer nada. Depois de eu tanto trabalhar, tu é que te regalas.

O outro respondeu:

– Não tenho culpa nenhuma, vai te queixar ao nosso dono. Foi ele que, em vez de me ensinar a trabalhar, me ensinou a me alimentar com o trabalho dos outros.

O filho não tem culpa dos maus ensinamentos que aprendeu dos pais.

**Responda as questões abaixo de acordo como o texto 4:**

- a. Qual o título do texto?
- b. Em que o homem transformou o primeiro e o segundo cão?
- c. O que o cão de caça descontente disse a seu companheiro em tom de reprovação?
- d. A quem o cão de guarda mandou o cão descontente se queixar?
- e. O que o dono dos dois cães ensinou ao cão de guarda?

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

**Exemplos da questão**

### Questão diagnóstica inicial: Aluno 6

a. Qual o título do texto?  
 os dois cães

b. Em que o homem transformou o primeiro e o segundo cão?  
 o primeiro em cão de caça  
 e o segundo em cão de guarda

c. O que o cão de caça descontente disse a seu companheiro em tom de reprovação?  
 sempre vou eu que vou a luta e  
 arrisco minha vida e ficar aí sem  
 fazer nada depois de eu ter trabalhado

d. A quem o cão de guarda mandou o cão descontente se queixar?  
 Ao dono deles

e. O que o dono dos dois cães ensinou ao cão de guarda?  
 ensinou a trabalhar com o  
 trabalho dos outros

Ao analisarmos as respostas dadas à questão pelo aluno 6, vemos que ele conseguiu localizar corretamente, no texto, todas as informações explícitas solicitadas, demonstrando ter construído em sua leitura a compreensão esperada.

Vejamos, a seguir, outro exemplo da mesma questão.

### Questão diagnóstica inicial: Aluno 11

a. Qual o título do texto?  
 sempre eu vou lutar pra eu dar  
 o melhor pra mim

b. Em que o homem transformou o primeiro e o segundo cão?  
 não tenho vergonha de ser  
 o que eu sou

c. O que o cão de caça descontente disse a seu companheiro em tom de reprovação?  
 vou lutar a risca a minha vida  
 para vencer

d. A quem o cão de guarda mandou o cão descontente se queixar?  
 para traz a minha casa

e. O que o dono dos dois cães ensinou ao cão de guarda?  
 o dono foi muito bom de  
 ensinar a trabalhar e me ensinou  
 a trabalhar com o trabalho

Ao contrário do aluno 6, o aluno 11 errou todas as respostas da questão, demonstrando grande dificuldade de compreensão textual e inabilidade na localização de informações explícitas no texto.

### Descrição e análise da questão

**Quadro 20** – Descrição da questão 2 da Atividade Diagnóstica Inicial: informações explícitas

ALUNOS	Texto 04 – Os dois Cães (Esopo)					Total de acertos
	a. Qual o título do texto?	b. Em que o homem transformou o primeiro e o segundo cão?	c. O que o cão de caça descontente disse a seu companheiro em tom de reprovação?	d. A quem o cão de guarda mandou o cão descontente se queixar?	e. O que o dono dos dois cães ensinou ao cão de guarda?	
A1	E	C	C	C	C	4
A2	E	C	C	C	E	3
A3	C	C	C	C	C	5
A4	C	C	C	C	C	5
A5	C	C	C	C	C	5
A6	C	C	C	C	C	5
A7	C	C	C	C	C	5
A8	C	C	C	E	E	3
A9	C	C	E	C	C	4
A10	C	C	E	C	C	4
A11	E	E	E	E	E	0
A12	C	C	C	C	E	4

**Fonte:** Elaborado pela autora (2019).

Da análise das respostas dadas às perguntas feitas, verificamos que:

- Dos 12 alunos, apenas 5 responderam de forma correta as 5 perguntas;
- Dos 12 alunos, 4 responderam de forma correta 4 perguntas;
- Dos 12 alunos, 2 responderam de forma correta 3 perguntas;
- Dos 12 alunos, 1 errou todas as perguntas.

Multiplicando os 12 alunos participantes da atividade pelas 5 perguntas feitas, temos o total de 60 perguntas. Dessas 60 perguntas, 47 foram respondidas de forma correta e 13 de

forma errada. Considerando a relação pergunta/aluno, 78,3% das perguntas foram respondidas de forma correta e 21,7% de forma errada.

Com base no resultado da análise de todas as respostas dadas nessa questão, consideramos que a maioria dos alunos conseguiu acertar as perguntas que dizem respeito à localização das informações explícitas do texto.

Vejam, a seguir, como foi estruturada a questão sobre informações implícitas.

➤ **Inferir informações implícitas**

**Quadro 21** – Questão 2 da Atividade Diagnóstica Inicial: informações implícitas **.(continua)**

<p><b>2. Entendendo o texto.</b></p> <p style="text-align: center;">Texto 5</p> <p style="text-align: center;"><b>A causa da chuva</b> (Millôr Fernandes)</p> <p>Não chovia há muitos e muitos meses, de modo que os animais ficaram inquietos. Uns diziam que ia chover logo, outros diziam que ainda ia demorar. Mas não chegavam a uma conclusão.</p> <p>– Chove só quando a água cai do telhado do meu galinheiro – esclareceu a galinha.</p> <p>– Ora, que bobagem! – disse o sapo de dentro da lagoa. Chove quando a água da lagoa começa a borbulhar suas gotinhas.</p> <p>– Como assim? – disse a lebre. – Está visto que só chove quando as folhas das árvores começam a deixar cair as gotas d’água que têm dentro.</p> <p>Nesse momento começou a chover.</p> <p>– Viram? – gritou a galinha. – O telhado do meu galinheiro está pingando. Isso é chuva!</p> <p>– Ora, não vê que a chuva é a água da lagoa borbulhando? – disse o sapo.</p> <p>– Mas, como assim? – tornou a lebre. – Parecem cegos? Não veem que a água cai das folhas das árvores?</p> <p>Moral: Todas as opiniões estão erradas.</p> <p><b><u>Assinale a única opção correta de acordo com o texto 5:</u></b></p> <p><b>1 – Percebe-se claramente que a causa principal da inquietação dos animais era:</b></p> <p>a. ( ) a chuva que caía</p> <p>b. ( ) a falta de chuva</p> <p>c. ( ) as discussões sobre animais</p> <p>d. ( ) a conclusão a que chegaram.</p> <p><b>2 – A resposta à questão 1 é evidenciada pela seguinte frase do texto:</b></p> <p>a. ( ) “Uns diziam que ia chover...”</p> <p>b. ( ) “... outros diziam que ainda ia demorar.”</p> <p>c. ( ) “Mas não chegavam a uma conclusão.”</p> <p>d. ( ) “Não chovia há muitos e muitos meses.”</p> <p><b>3 – O sapo achou que o esclarecimento feito pela galinha era:</b></p> <p>a. ( ) correto</p> <p>b. ( ) aceitável</p> <p>c. ( ) absurdo</p> <p>d. ( ) científico.</p>
--

**Quadro 21 – Questão 2 da Atividade Diagnóstica Inicial: informações implícitas (conclusão)****4 – A expressão do texto que justifica a resposta da questão 3 é:**

- a. ( ) “Como assim?”.
- b. ( ) “Viram?”.
- c. ( ) “Ora, que bobagem!”.
- d. ( ) “Parecem cegos?”.

**5 – A atitude da lebre diante das explicações dadas pelos outros animais foi de:**

- a. ( ) dúvida interrogativa
- b. ( ) aceitação resignada
- c. ( ) conformismo exagerado
- d. ( ) negação decisiva

**6 – Expressão do texto que confirma a resposta à questão 5 é:**

- a. ( ) “Como assim?”.
- b. ( ) “Viram?”.
- c. ( ) “Ora, que bobagem!”.
- d. ( ) “Parecem cegos?”.

**7 – O texto de Millôr Fernandes é uma afirmativa de que:**

- a. ( ) as pessoas julgam os fatos pela aparência
- b. ( ) cada pessoa vê as coisas conforme o seu estado e seu ponto de vista
- c. ( ) todos tem uma visão intuitiva dos fenômenos naturais
- d. ( ) o mundo é repleto de cientistas

**8 – O relato nos leva a concluir que:**

- a. ( ) a galinha tinha razão
- b. ( ) a razão estava com o sapo
- c. ( ) A lebre julgava-se dona da verdade.
- d. ( ) as opiniões estavam objetivamente erradas.

**9 – Cada um dos animais teve sua afirmação satisfeita quando:**

- a. ( ) a discussão terminou
- b. ( ) chegaram a um acordo
- c. ( ) começou a chover
- d. ( ) foram apartados por outro animal.

**10 – Esse texto de Millôr Fernandes apresenta um ensinamento que podemos sintetizar através da frase:**

- a. ( ) A mentira tem pernas curtas.
- b. ( ) As aparência enganam.
- c. ( ) Água mole em pedra dura tanto bate até que fura.
- d. ( ) Não julgueis e não sereis julgados.

**Fonte:** <https://armazemdetexto.blogspot.com/2018/02/fabula-causa-da-chuva-millor-fernandes.html/>. Acesso em: 8 jun. 2019.

**Exemplos da questão**

**Questão diagnóstica inicial: Aluno 3**

**1 – Percebe-se claramente que a causa principal da inquietação dos animais era:**

- a. ( ) a chuva que caía
- b. () a falta de chuva
- c. ( ) as discussões sobre animais
- d. ( ) a conclusão a que chegaram.

**2 – A resposta à questão 1 é evidenciada pela seguinte frase do texto:**

- a. ( ) “Uns diziam que ia chover...”.
- b. ( ) “... outros diziam que ainda ia demorar.”
- c. ( ) “Mas não chegavam a uma conclusão.”
- d. () “Não chovia há muitos e muitos meses.”

Neste recorte da questão, vemos que o aluno 3 conseguiu fazer as inferências necessárias para obter as informações implícitas do texto e responder, acertadamente, as perguntas feitas.

**Questão diagnóstica inicial: Aluno 2**

**1 – Percebe-se claramente que a causa principal da inquietação dos animais era:**

- a. () a chuva que caía
- b. ( ) a falta de chuva
- c. ( ) as discussões sobre animais
- d. ( ) a conclusão a que chegaram.

**2 – A resposta à questão 1 é evidenciada pela seguinte frase do texto:**

- a. () “Uns diziam que ia chover...”.
- b. ( ) “... outros diziam que ainda ia demorar.”
- c. ( ) “Mas não chegavam a uma conclusão.”
- d. ( ) “Não chovia há muitos e muitos meses.”

Em relação ao aluno 2, observamos que ele não conseguiu fazer as inferências necessárias em relação às informações implícitas do texto e por essa razão não apresentou uma correta interpretação textual.

**Descrição e análise da questão**

**Quadro 22** – Descrição da questão 2 da Atividade Diagnóstica Inicial: informações implícitas

ALUNOS	Texto 5 – A causa da chuva (Millôr Fernandes)										Total de acertos
	Questões										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
A1	C	C	E	E	E	C	C	C	C	C	7
A2	E	E	E	E	E	C	C	E	E	E	2
A3	C	C	E	C	E	E	C	C	C	C	7
A4	C	C	C	E	E	C	C	C	C	E	7
A5	C	C	C	E	C	E	C	C	E	C	7
A6	C	C	C	E	C	E	C	C	C	E	7
A7	C	E	C	E	E	E	C	C	C	C	6
A8	C	C	E	C	C	E	E	C	C	E	6
A9	E	C	E	E	E	E	E	E	C	E	2
A10	C	C	C	E	C	C	C	C	C	C	9
A11	E	E	E	E	E	E	C	E	E	E	1
A12	E	C	E	E	E	E	E	E	C	E	2

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Da análise das respostas dadas às perguntas feitas, podemos constatar que:

- Dos 12 alunos, apenas 1 respondeu de forma correta 9 perguntas;
- Dos 12 alunos, 5 responderam de forma correta 7 perguntas;
- Dos 12 alunos, 2 responderam de forma correta 6 perguntas;
- Dos 12 alunos, 3 responderam de forma correta 2 perguntas;
- Dos 12 alunos, 1 respondeu de forma correta apenas 1 pergunta.

Multiplicando os 12 alunos participantes da atividade pelas 10 perguntas feitas, temos o total de 120 perguntas. Dessas 120 perguntas, 63 foram respondidas de forma correta e 57 de forma errada. Considerando a relação pergunta/aluno, 52,5% das perguntas foram respondidas de forma correta e 47,5% de forma errada.

Do resultado da análise de todas as respostas dadas nesta questão, percebemos que quase a metade dos alunos deu respostas erradas em razão de terem dificuldades em inferir informações implícitas no texto.

### QUESTÃO 3 – Sobre a habilidade de fazer inferências

#### Detalhamento teórico da questão

Essa atividade teve o objetivo de diagnosticar, por meio de um texto com lacunas, a habilidade dos alunos de inferir o sentido de palavras e construir uma informação nova a partir do estabelecimento de relações entre informações dadas pelo texto e informações do seu conhecimento prévio. O preenchimento de texto lacunado, segundo Solé (1998, p. 123), favorece a compreensão e o controle da compreensão durante a leitura.

A BNCC reconhece a importância da habilidade de fazer inferências e recomenda sua prática dentro das estratégias de leitura que devem ser ensinadas no Ensino Fundamental. A habilidade **EF35LP05**, pertencente a todos os campos de atuação, confirma esse fato.

- **Objeto de conhecimento: Estratégia de leitura**

**EF35LP05** – Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto.

Nessa perspectiva, para a realização dessa atividade foi dada a fábula: “**O Leão e o Rato**”, de Esopo, com 10 lacunas para que os alunos, por meio das pistas textuais e de seu conhecimento prévio, preenchessem os espaços em branco inferindo as palavras que dariam sentido ao texto.

Observemos, a seguir, como essa questão foi organizada.

#### Quadro 23 – Questão 3 da Atividade Diagnóstica Inicial

#### 3. Leia o texto abaixo e preencha as lacunas com as informações que faltam para lhe dá sentido.

Texto: 6

#### O Leão e o Rato (Esopo)

Um \_\_\_\_\_ foi passear sobre um \_\_\_\_\_ adormecido. Quando este acordou, pegou o \_\_\_\_\_. Já estava para devorá-lo quando o \_\_\_\_\_ pediu-lhe para deixá-lo ir embora:

– Se me poupare – disse -, te serei útil.

E o \_\_\_\_\_, achando aquilo engraçado, soltou-o. Tempos depois, o \_\_\_\_\_ foi salvo pelo \_\_\_\_\_ agradecido. Ele fora capturado por caçadores que o amarraram a uma árvore. O \_\_\_\_\_ o ouviu gemer: foi até lá, roeu as cordas e o libertou. E disse ao \_\_\_\_\_:

- Naquele dia zombaste de mim porque não esperavas que eu mostrasse minha gratidão; aprende então que entre os \_\_\_\_\_ também se encontra o reconhecimento.

Quando a sorte muda, os mais fortes têm necessidade dos mais fracos.

**Fonte:** Elaborado pela autora (2019).

**Exemplos da questão**

**Questão diagnóstica inicial: Aluno 7**

**O Leão e o Rato (Esopo)**

Um rato foi passear sobre um leão adormecido. Quando este acordou, pegou o rato. Já estava para devorá-lo quando o rato pediu-lhe para deixá-lo ir embora:

- Se me poupare - disse -, te serei útil.

E o leão, achando aquilo engraçado, soltou-o. Tempos depois, o leão foi salvo pelo rato agradecido. Ele fora capturado por caçadores que o amarraram a uma árvore. O rato o ouviu gemer: foi até lá, roeu as cordas e o libertou. E disse ao leão:

- Naquele dia zombaste de mim porque não esperavas que eu mostrasse minha gratidão; aprende então que entre os ratos também se encontra o reconhecimento.

Quando a sorte muda, os mais fortes têm necessidade dos mais fracos.

Como é possível observarmos, todas as 10 lacunas do texto foram preenchidas corretamente pelo aluno 7, que demonstrou habilidade para fazer as inferências textuais necessárias.

**Questão diagnóstica inicial: Aluno 11**

**O Leão e o Rato (Esopo)**

Um dia foi passear sobre um Sardé adormecido. Quando este acordou, pegou o somo. Já estava para devorá-lo quando o leão pediu-lhe para deixá-lo ir embora:

- Se me poupare - disse -, te serei útil.

E o Tava, achando aquilo engraçado, soltou-o. Tempos depois, o leão foi salvo pelo caçador agradecido. Ele fora capturado por caçadores que o amarraram a uma árvore. O grande o ouviu gemer: foi até lá, roeu as cordas e o libertou. E disse ao caçador:

- Naquele dia zombaste de mim porque não esperavas que eu mostrasse minha gratidão; aprende então que entre os animais também se encontra o reconhecimento.

Quando a sorte muda, os mais fortes têm necessidade dos mais fracos.

Em relação ao aluno 11, observamos que ele não conseguiu preencher corretamente nenhuma das 10 lacunas do texto, demonstrando inabilidade para fazer as inferências textuais necessárias para a compreensão da leitura.

**Descrição e análise da questão**

**Quadro 24** – Descrição da questão 3 da Atividade Diagnóstica Inicial

ALUNOS	Texto 6 – O Leão e o Rato (Esopo)										
	Quantidade de lacunas/acertos										
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
A1									X		
A2									X		
A3									X		
A4							X				
A5								X			
A6										X	
A7											X
A8	X										
A9						X					
A10								X			
A11	X										
A12	X										
<b>Relação aluno/acerto</b>	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>1</b>

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Da análise das respostas dadas às perguntas feitas, constatamos que:

- Dos 12 alunos, apenas 1 preencheu de forma correta as 10 lacunas;
- Dos 12 alunos, apenas 1 preencheu de forma correta 9 lacunas;
- Dos 12 alunos, 3 preencheram de forma correta 8 lacunas;
- Dos 12 alunos, 2 preencheram de forma correta 7 lacunas;
- Dos 12 alunos, 1 preencheu de forma correta 6 lacunas;
- Dos 12 alunos, 1 preencheu de forma correta 5 lacunas;
- Dos 12 alunos, 3 preencheram de forma errada todas as lacunas.

Multiplicando os 12 alunos participantes da atividade pelas 10 lacunas a serem preenchidas, temos o total de 120 lacunas. Dessas 120 lacunas, 68 foram respondidas de forma correta e 52 de forma errada. Considerando a relação pergunta/aluno, 56,7% das perguntas foram respondidas de forma correta e 43,3% de forma errada.

Ao analisarmos todas as respostas dadas nesta questão, verificamos que a maioria dos alunos preencheu de forma satisfatória mais da metade das lacunas; todavia, uma quantidade significativa deles não foi capaz de construir uma compreensão/interpretação do texto à medida que o lia, demonstrando com isso a falta de uma prática leitora ativa e autônoma.

**QUESTÃO 4 – Características do gênero discursivo fábula (conteúdo temático, estilo e construção composicional) e elementos básicos da narrativa**

**Detalhamento teórico da questão**

Esta atividade foi proposta para averiguar o conhecimento dos alunos acerca das características específicas do gênero fábula na perspectiva do estudo dos gêneros segundo Bakhtin, conforme discorreremos na exposição teórica deste trabalho. Além desse assunto, essa atividade também buscou investigar o conhecimento específico dos educandos sobre os elementos básicos da narrativa e também a respeito da ideia central do texto.

De acordo com a perspectiva bakhtiniana, os elementos constitutivos do gênero são: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Na BNCC esse tema é contemplado na habilidade **EF15LP01**, pertencente a todos os campos de atuação, como demonstrado a seguir.

• **Objeto de conhecimento: Reconstrução das condições de produção e recepção de textos**

**EF15LP01** – Identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa, de massa e digital, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam.

A BNCC, ao explicar que as práticas leitoras se inter-relacionam com as práticas de uso e reflexão, detalha melhor essa habilidade, informando, dentre outras coisas, que ela deve:

Analisar a circulação dos gêneros do discurso nos diferentes campos de atividade, seus usos e funções relacionados com as atividades típicas do campo, seus diferentes agentes, os interesses em jogo e as práticas de linguagem em circulação e as relações de determinação desses elementos sobre a **construção composicional**, as marcas linguísticas ligadas ao **estilo** e o **conteúdo temático** dos gêneros. (BRASIL, 2018, p.72, grifo nosso).

Consideramos importante ressaltar, ainda, que dentre as questões propostas para sondar o conhecimento dos alunos em relação às características constitutivas do gênero fábula, existe uma que questiona a ideia central/principal do texto.

Identificar ou gerar a ideia central do texto é uma estratégia de leitura citada por Solé (1998, p. 134) para depois da leitura, pois ajuda o aluno a desenvolver uma compreensão global do texto.

Identificar a ideia central do texto também é uma habilidade específica de leitura apresentada pela BNCC, pertencente a todos os campos de atuação. Vejamos.

- **Objeto de conhecimento: Compreensão**

**EF35LP03** – Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global.

Em relação ao conteúdo referente aos elementos básicos da narrativa, a habilidade apontada pela BNCC, para ser desenvolvida no Ensino Fundamental, que melhor se adequa ao nosso propósito, aqui, não se encontra dentro do eixo Leitura, como já explicamos, mas sim, no eixo Análise linguística e semiótica. Trata-se da habilidade **EF35LP29**, pertencente ao campo artístico-literário, como podemos constatar abaixo.

- **Objeto de conhecimento: Formas de composição de narrativas**

**EF35LP29** – Identificar, em narrativas, cenário, personagem central, conflito gerador, resolução e o ponto de vista com base no qual histórias são narradas, diferenciando narrativas em primeira e terceira pessoas.

Considerando, pois, o que acabamos de expor, essa questão contém perguntas que dizem respeito aos elementos constitutivos do gênero fábula e aos elementos básicos da narrativa, além de um questionamento sobre a ideia central do texto. Nesse sentido, ela foi organizada em torno de 7 perguntas que vão da letra “a” à letra “g”. Essas perguntas são relativas às fábulas de 1 a 6, que foram estudadas na Atividade Diagnóstica como um todo.

Por razões didáticas, dividimos a análise dessas perguntas em três blocos. O primeiro bloco corresponde às letras “a”, “b”, “d”, “e” e “f”, que tratam dos elementos constitutivos da fábula. O segundo, diz respeito apenas à letra “c”, que contempla a ideia central do texto. O terceiro bloco, refere-se à letra “g”, que está subdividida em quatro perguntas que dizem respeito aos elementos básicos do texto narrativo.

A questão foi estruturada no formato a seguir.

**Quadro 25 – Questão 4 da Atividade Diagnóstica Inicial**

**4. Considerando os textos vistos até aqui: O Lobo e o Cordeiro (texto 1), O Homem e a Serpente (texto 2), O Vento e o Sol (texto 3), Os dois Cães (texto 4), A causa da chuva (texto 5), O Leão e o Rato (texto 6), responda o que se pede:**

- a. Qual a principal finalidade desses textos?
- b. Você consegue perceber características comuns referentes a esses textos? Se sim, quais seriam elas?
- c. Qual a ideia principal/central do texto: O Lobo e o Cordeiro (texto 1)
- d. Você concorda com a moral do texto A causa da chuva (texto 5)? Que ensinamento você aprende com esse texto?
- e. O texto narrativo, como é o caso dos textos, aqui, estudados, apresenta quatro momentos fundamentais: a situação inicial, o conflito, o clímax e o desfecho. Em relação ao texto: O Leão e o Rato (texto 6), qual foi o conflito vivido pela personagem Rato?
- f. Podemos perceber a diferença entre a forma como os textos: O Lobo e o Cordeiro (texto 1) e O Homem e a Serpente (texto 2), foram escritos. Que diferença é essa?
- g. Em relação ao texto: O Vento e o Sol (texto 3), informe:
  - Quem está contando a história também é uma das suas personagens?
  - Quem são as personagens?
  - Onde a história acontece?
  - Quando a história acontece?

**Fonte:** Elaborado pela autora (2019)

➤ **Sobre os elementos constitutivos do gênero discursivo fábula**

**Exemplos da questão**

**Questão diagnóstica inicial: Aluno 10**

e. O texto narrativo, como é o caso dos textos, aqui, estudados, apresenta quatro momentos fundamentais: a situação inicial, o conflito, o clímax e o desfecho. Em relação ao texto: O Leão e o Rato ( texto 6), qual foi o conflito vivido pela personagem Rato?

Conflito de não ser de varado  
ou comido, pelo leão

Em relação a essa pergunta relativa às características de composição do gênero fábula, podemos observar que o aluno 10 deu uma resposta correta, pois mesmo que não conhecesse formalmente as características composicionais da fábula, entendeu qual a situação de conflito vivido pela personagem Rato no texto indicado.

### Questão diagnóstica inicial: Aluno 6

a. Qual a principal finalidade desses textos?

*E para que aprendemos a ler mais*

Essa pergunta, relacionada às fábulas de 1 a 6, referente ao conteúdo temático das fábulas, foi respondida de forma equivocada pelo aluno 6. Desconsiderando os erros relativos à norma culta, podemos notar que ele desconhecia a finalidade principal da fábula, que é transmitir alguma “moral”, algum ensinamento.

#### Descrição e análise da questão

**Quadro 26** – Descrição da questão 4 da Atividade Diagnóstica Inicial: elementos constitutivos do gênero fábula (**continua**)

ALUNOS	a. Principal finalidade dos textos lidos?	b. Características comuns referentes aos textos estudados?	d. Você concorda com a Moral do texto: A causa da chuva? (texto 5) Que ensinamento você aprende com esse texto?	e. Conflito vivido pelo personagem Rato no texto O Leão e o Rato (texto 6)	f. Diferença entre a forma como os textos: O Lobo e o Cordeiro (texto 1) e O Homem e a Serpente (texto2), foram escritos.	Total de acertos
A1	E	E	E	E	E	0
A2	E	E	E	E	E	0
A3	E	E	C	E	E	1
A4	E	E	E	E	E	0
A5	E	E	C	E	E	1
A6	E	E	C	E	E	1
A7	E	E	C	E	E	1
A8	E	E	E	E	E	0
A9	E	E	E	C	E	1
A10	E	E	C	C	E	2
A11	E	E	E	E	E	0
A12	E	E	E	E	E	0

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Da análise das respostas dadas às perguntas feitas, podemos constatar que:

- Dos 12 alunos, 1 respondeu de forma correta 2 perguntas;
- Dos 12 alunos, 5 responderam de forma correta 1 pergunta;
- Dos 12 alunos, 6 responderam de forma errada todas as perguntas.

Multiplicando os 12 alunos participantes da atividade pelas 5 perguntas feitas, temos o total de 60 perguntas. Dessas 60 perguntas, apenas 7 foram respondidas de forma correta e 53 de forma errada. Considerando a relação pergunta/aluno, 11,7% das perguntas foram respondidas de forma correta e 88,3% de forma errada.

Ao analisarmos todas as respostas dadas nesta questão, constatamos que a maioria dos alunos desconhecia os elementos constitutivos do gênero fábula. Percebemos, ainda, que eles demonstram grande dificuldade em responder perguntas às quais tenham que emitir opinião, relacionar informações do texto com seu conhecimento de mundo, fazer inferências e construir conhecimento.

➤ **Sobre a ideia central**

**Exemplos da questão**

**Questão diagnóstica inicial: Aluno 4**

c. Qual a ideia principal/central do texto: O Lobo e o Cordeiro (texto 1)

O Cordeiro, vítima de medo  
O Lobo não deu o rabo a forjar

**Questão diagnóstica inicial: Aluno 9**

c. Qual a ideia principal/central do texto: O Lobo e o Cordeiro (texto 1)

sei que você andava falando mal de mim  
O ano passado

Tomando como referência o texto indicado para que fosse identificada a ideia central, podemos perceber que tanto o aluno 4 quanto o aluno 9 não conseguiram fazê-lo de forma satisfatória, demonstrando total desconhecimento sobre essa habilidade de leitura.

### **Descrição e análise da questão**

**Quadro 27** – Descrição da questão 4 da Atividade Diagnóstica Inicial: ideia central

ALUNOS		A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12
<b>Ideia central</b>	Certo	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Errado	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

**Fonte:** Elaborado pela autora (2019).

Da análise das respostas dadas à pergunta feita, podemos constatar que:

- Dos 12 alunos, todos responderam de forma errada a pergunta sobre a ideia do texto.

Nossa conclusão, portanto, ao analisarmos o resultado geral desta questão, é que nenhum aluno conseguiu identificar, ou mesmo gerar a ideia central do texto, demonstrando, assim, que não conseguiram fazer uma leitura crítica nem tiveram compreensão global da leitura realizada.

#### ➤ **Sobre os elementos básicos da narrativa**

### **Exemplos da questão**

#### **Questão diagnóstica inicial: Aluno 4**

g. Em relação ao texto: O Vento e o Sol (texto 3), informe:

➤ Quem está contando a história também é uma das suas personagens?

O vento e o Sol

Essa pergunta buscou sondar o conhecimento sobre “narrador” por parte dos alunos. Mas, como podemos perceber, o aluno 4 não deu uma resposta aceitável conforme o texto sugerido, demonstrando desconhecimento desse elemento básico do texto narrativo.

### Questão diagnóstica inicial: Aluno 10

g. Em relação ao texto: O Vento e o Sol (texto 3), informe:

➤ Quem está contando a história também é uma das suas personagens?

não

O aluno 10, como vemos, com uma simples resposta “não”, acertou a pergunta e demonstrou, ainda que de forma não fundamentada, ter alguma noção sobre “narrador”, elemento básico de uma narrativa.

### Descrição e análise da questão

**Quadro 28** – Descrição da questão 4 da Atividade Diagnóstica Inicial: elementos básicos da narrativa

ALUNOS	Texto 3: O Vento e o Sol (Esopo)				Total de acertos
	Quem está contando a história também é uma das suas personagens?	Quem são as personagens?	Onde a história acontece?	Quando a história acontece?	
A1	E	C	E	C	2
A2	E	E	E	E	0
A3	E	C	E	E	1
A4	E	C	C	E	2
A5	C	C	C	E	3
A6	E	C	C	C	3
A7	C	C	E	E	2
A8	E	E	E	E	0
A9	E	C	E	C	2
A10	C	C	C	C	4
A11	E	E	E	E	0
A12	E	C	C	E	2

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Da análise das respostas dadas às perguntas feitas, podemos constatar que:

- Dos 12 alunos, apenas 1 respondeu de forma correta as 4 perguntas;

- Dos 12 alunos, 2 responderam de forma correta 3 perguntas;
- Dos 12 alunos, 5 responderam de forma correta 2 perguntas;
- Dos 12 alunos, 1 respondeu de forma correta apenas 1 pergunta;
- Dos 12 alunos, 3 responderam de forma errada todas as perguntas.

Multiplicando os 12 alunos participantes da atividade pelas 4 perguntas feitas, temos o total de 48 perguntas. Dessas 48 perguntas, 21 foram respondidas de forma correta e 27 de forma errada. Considerando a relação pergunta/aluno, 43,7% das perguntas foram respondidas de forma correta e 56,3% de forma errada.

Do resultado da análise de todas as respostas dadas nesta questão, constatamos que a maior parte dos alunos desconhecia os elementos básicos de uma narrativa.

<p><b>QUESTÃO 5 – Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto</b></p>
--

#### **Detalhamento teórico da questão**

Essa questão, assim como a questão 3, referente ao preenchimento de lacunas, buscou identificar a habilidade dos alunos de realizar inferências. Aqui, especificamente, a intenção foi averiguar a habilidade dos educandos de inferir o sentido de palavras desconhecidas em texto, com base no contexto da frase ou do texto.

Como já dito na questão 3, a BNCC prever o desenvolvimento dessa habilidade tendo em vista sua importância para a compreensão leitora. De conformidade com esse documento podemos identificar essa habilidade como descrita a seguir:

- **Objeto de conhecimento: Estratégia de leitura**

**EF35LP05** – Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto.

Em relação à organização dessa questão, foram apontadas duas palavras de significado aparentemente desconhecido pelos alunos. Uma, foi retirada do texto: O Cordeiro e o Lobo (texto1) e outra, do texto: O Homem e a Serpente (texto 2). Foi, então, solicitado aos alunos que eles voltassem a esses textos, já estudados em questões anteriores, e tentassem depreender o significado das palavras sugeridas. Vejamos, a seguir como a questão foi estruturada.

**Quadro 29 – Questão 5 da Atividade Diagnóstica Inicial**

**5. Considerando o contexto em que foram usadas, qual o significado das palavras abaixo:**

- **esfaimado** (primeira linha do primeiro parágrafo do texto 1: O Cordeiro e o Lobo)

- **enregelada** (última linha da primeira estrofe do texto 2: O Homem e a Serpente)

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

**Exemplos da questão**

**Questão diagnóstica inicial: Aluno 7**

h. Considerando o contexto em que foram usadas, qual o significado das palavras abaixo:

➤ esfaimado (primeira linha do primeiro parágrafo do texto 1: O Cordeiro e o Lobo )

esfaimado

➤ enregelada ( última linha da primeira estrofe do texto 2: O Homem e a Serpente)

congelada

Como podemos notar, o aluno 7, com base no contexto do texto, conseguiu fazer as inferências necessárias para chegar ao sentido das palavras indicadas.

**Questão diagnóstica inicial: Aluno 6**

h. Considerando o contexto em que foram usadas, qual o significado das palavras abaixo:

➤ esfaimado (primeira linha do primeiro parágrafo do texto 1: O Cordeiro e o Lobo )

Estava o cordeiro a beber num correio a quando apareceu um lobo esfaimado de horrível aspecto

➤ enregelada ( última linha da primeira estrofe do texto 2: O Homem e a Serpente)

moribunda

O aluno 6, por sua vez, não respondeu corretamente a questão, demonstrando inabilidade para, a partir do contexto da frase ou do texto, fazer as inferências necessárias que o levaria ao significado das palavras apontadas.

### **Descrição e análise da questão**

**Quadro 30** – Descrição da questão 5 da Atividade Diagnóstica Inicial

<b>ALUNOS</b>	<b>Texto 1: O Cordeiro e o Lobo ESFAIMADO</b>	<b>Texto 2: O Homem e a Serpente ENREGELADA</b>	<b>Total de acertos</b>
<b>A1</b>	<b>E</b>	<b>E</b>	<b>0</b>
<b>A2</b>	<b>E</b>	<b>E</b>	<b>0</b>
<b>A3</b>	<b>C</b>	<b>E</b>	<b>1</b>
<b>A4</b>	<b>E</b>	<b>E</b>	<b>0</b>
<b>A5</b>	<b>C</b>	<b>C</b>	<b>2</b>
<b>A6</b>	<b>E</b>	<b>E</b>	<b>0</b>
<b>A7</b>	<b>C</b>	<b>C</b>	<b>2</b>
<b>A8</b>	<b>E</b>	<b>E</b>	<b>0</b>
<b>A9</b>	<b>E</b>	<b>E</b>	<b>0</b>
<b>A10</b>	<b>E</b>	<b>C</b>	<b>1</b>
<b>A11</b>	<b>E</b>	<b>E</b>	<b>0</b>
<b>A12</b>	<b>E</b>	<b>E</b>	<b>0</b>

**Fonte:** Elaborado pela autora (2019).

Da análise das respostas dadas às perguntas feitas, podemos constatar que:

- Dos 12 alunos, apenas 2 responderam de forma correta as 2 perguntas;
- Dos 12 alunos, apenas 2 responderam de forma correta 1 pergunta;
- Dos 12 alunos, 8 responderam de forma errada todas as perguntas.

Multiplicando os 12 alunos participantes da atividade pelas 2 perguntas feitas, temos o total de 24 perguntas. Dessas 24 perguntas, 6 foram respondidas de forma correta e 18 de forma errada. Considerando a relação pergunta/aluno, 25% das perguntas foram respondidas de forma correta e 75% de forma errada.

Do resultado da análise geral das respostas dadas nesta questão, constatamos que a maior parte dos alunos não soube inferir o significado das palavras desconhecidas por meio do contexto da frase ou do texto.

## 5.2 Oficinas de leitura do gênero fábula

Passamos, a partir de agora, a descrever de forma detalhada cada uma das quatro Oficinas realizadas em nosso Projeto de Intervenção Pedagógica.

A escolha do tema dessas oficinas foi feita, primeiramente, visando atender ao objetivo dessa pesquisa que é contribuir para desenvolvimento da competência leitora dos alunos do ciclo II da Educação de Jovens e Adultos.

Considerando esse objetivo, entendemos que deveríamos possibilitar aos alunos o desenvolvimento de algumas habilidades fundamentais à aptidão leitora. Para isso, tomamos como referência habilidades em leitura abalizadas pela BNCC para os anos iniciais do Ensino Fundamental. E, para que essas habilidades fossem melhor apreendidas pelos educandos, aplicamos as estratégias de leitura de Solé (1998).

Ainda tendo em vista esse objetivo, por conhecermos o nível de aprendizagem e de letramento social dos alunos envolvidos na pesquisa, ponderamos que para servir de base textual para o estudo dessas habilidades, deveríamos optar por um gênero de menor complexidade textual, mas que ao mesmo tempo levasse os alunos adultos da EJA à prática da reflexão crítica. Por essa razão escolhemos trabalhar com o gênero fábula.

Por fim, a escolha do tema dessas oficinas tomou como referência o resultado da Atividade Diagnóstica Inicial que ratificou o baixo nível de competência leitora dos alunos e possibilitou, ainda, averiguarmos o conhecimento da turma acerca do gênero fábula.

Sobre a fábula, enquanto nossa escolha textual para a execução desse projeto de intervenção, enfatizamos nossa preferência por trabalhar com a obra de quatro renomados escritores: Esopo, La Fontaine, Monteiro Lobato e Millôr Fernandes. Tal escolha levou em conta o aspecto temporal e de estilo desses autores.

Enquanto Esopo e La Fontaine representam a antiguidade, Monteiro Lobato e Millôr Fernandes evidenciam a contemporaneidade da fábula, demonstrando com isso a atemporalidade do gênero. Ao passo que desfrutamos da poesia com La Fontaine, dispomos da prosa com os demais autores. Temos, ainda, a forma de escrita sintética, de Esopo e a mais ampla, de Lobato. Assim como podemos perceber em Millôr um humor sarcástico que o destaca dos demais em sua maneira de ensinar e criticar por meio das fábulas.

Dito isso, passamos a descrever como as Oficinas foram organizadas e desenvolvidas. Salientamos que a forma de descrição que faremos se repetirá na apresentação das quatro Oficinas realizadas.

A descrição de cada oficina é introduzida com a apresentação dos seguintes pontos:

- Título da aula;
- Objetivos da oficina;
- Prática(as) de linguagem e objeto(s) do conhecimento relacionados às habilidades a serem desenvolvidas, de acordo com a BNCC;
- Código das habilidades, prescritas pela BNCC, envolvidas na oficina.

As quatro oficinas foram organizadas em dois momentos, com duração de duas aulas corridas, de quarenta minutos cada. No primeiro momento, fizemos a exposição teórica do conteúdo da aula e no segundo realizamos uma atividade de fixação. Descrevemos esses dois momentos no tópico “metodologia”.

Feitas essas considerações, passamos, enfim, à descrição detalhada de cada uma das oficinas realizadas.

### **Oficina 1 – Fábulas: que bichos são esses?**

Considerando o desconhecimento dos alunos acerca do gênero fábula, observado na Atividade Diagnóstica Inicial, nessa primeira oficina, nossa intenção foi propiciarmos a eles o primeiro contato formal com esse gênero. E, sem esquecermos que nosso objetivo precípua era o desenvolvimento da competência leitora desses estudantes, também nos valem da ocasião para introduzimos o ensino das estratégias de leitura propostas por Solé (1998).

Para a apresentação inicial da fábula optamos por uma aula expositiva-dialogada na qual estimulamos a participação dos alunos em leituras silenciosas e compartilhadas, em perguntas e respostas sobre os textos e o conteúdo estudado e, também, em discussões levantadas durante toda a aula.

No que diz respeito à aplicação das estratégias de leitura de Solé (1998), nos utilizamos da leitura do texto que introduzimos a aula para aplicarmos essas estratégias. Todavia, não dissemos aos alunos que estávamos lhes ensinando estratégias de leitura. Nesse primeiro momento, ensinamos, apenas, com nosso exemplo na forma como executamos a leitura. A esse respeito, Solé (1998, p. 116) afirma 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”.

Nessa perspectiva, antes da leitura, ensinando sobre a necessidade de uma postura ativa diante do texto, usamos estratégias de motivação que dessem sentido a leitura. Nesse

aspecto, informamos nosso objetivo naquela leitura específica, levantamos os conhecimentos prévios dos alunos, chamando a atenção para o título do texto e estimulamos a formulação de hipóteses, previsões e perguntas sobre ele.

Durante a leitura, para ajudar na compreensão, fizemos pausas para esclarecer dúvidas, formular novas previsões e perguntas e recapitular o que já fora lido.

Depois da leitura, a fim de construirmos a compreensão global do texto, apresentamos seu tema e sua ideia principal, elaboramos um resumo oral do conteúdo da leitura e fizemos novas perguntas que levaram os alunos a relacionar informações do texto, fazer inferências, emitir opiniões e, assim, construir conhecimento a partir dele.

Vejamos, a seguir, como a aula foi organizada.

**Título da aula:** Fábulas: que bichos são esses?

**Objetivo geral:** Conhecer o gênero fábula e suas principais características de conteúdo, estilo e composição, fazendo uso das estratégias de leitura propostas por Solé.

**Objetivos específicos:** - Identificar o gênero discursivo fábula e sua finalidade;

- Distinguir a fábula como um texto narrativo;
- Reconhecer a temática e a moralidade contida nas fábulas;
- Perceber as diferenças de estilo das fábulas;
- Conhecer os principais fabulistas e o contexto de suas obras;
- Despertar para o prazer da leitura de textos literários.

**Prática de linguagem:** Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)

**Objetos do conhecimento:** Reconstrução das condições de produção e recepção de textos; Estratégia de leitura; Formação do leitor literário; Decodificação/Fluência de leitura.

**Habilidades da BNCC:** EF15LP01, EF15LP02, EF15LP15, EF35LP01, EF35LP21.

### ➤ **Primeiro Momento**

No primeiro momento dessa oficina, por meio de uma aula expositivo-dialogada, fizemos apresentação do gênero fábula e de suas principais características de conteúdo, estilo e composição, aplicando à leitura dos textos estudados as estratégias de leitura de Solé. Nessa aula, utilizamos *data show* para apresentar os principais fabulistas e o contexto de suas obras. Também disponibilizamos para os alunos as cópias impressas dos textos estudados e da síntese teórica do conteúdo.

## Metodologia

Introduzimos a aula com a leitura da fábula “**Hierarquia**”, de Millôr Fernandes (Anexo F). Nosso objetivo ao introduzirmos essa oficina, bem como as demais, fazendo a leitura de uma fábula era despertar nos alunos o prazer na leitura do texto literário. Por essa razão, tivemos o cuidado de escolhermos textos que, apesar de trazerem uma temática séria, sempre apresentavam um tom divertido em sua abordagem.

Além de utilizarmos essa leitura inicial para despertar nos alunos o prazer pela leitura, também a usamos para aplicarmos as estratégias de leitura de Solé (1998). Nesse sentido, antes da leitura chamamos a atenção dos alunos para o título do texto e perguntamos se eles conheciam o significado da palavra “hierarquia”. A maioria não sabia, e outros tentaram explicar dando exemplos práticos de subordinação, como na relação dos oficiais nas Forças Armadas. Explicado o significado da palavra hierarquia, questionamos qual seria o assunto do texto, levando em conta o seu título. Em seguida, comentamos que o objetivo daquela leitura era introduzir a aula de forma prazerosa, pois também podemos ler apenas para deleite.

Durante a leitura, fizemos pequenas pausas para esclarecer dúvidas, fazer previsões e perguntas sobre o texto. Depois da leitura, elaboramos um resumo oral do texto, discutimos sobre qual seria seu tema e sua ideia principal. Perguntamos se os alunos gostaram da leitura e se o que eles pensaram, inicialmente, sobre o conteúdo do texto se confirmara. Finalizando esse momento introdutório, demos à turma a cópia do texto lido para que tivessem a oportunidade de lê-lo em outra ocasião.

Feita essa leitura inicial, entregamos a cada aluno a cópia de cinco fábulas de autores distintos para que eles as lessem silenciosamente. As fábulas dadas foram “**Burrice**”, de Monteiro Lobato, “**O Gato e o velho Rato**”, de La Fontaine”, “**O Gato e os ratos**”, “**A Raposa e a Sarça**” e “**O Lobo e a Velha**”, de Esopo (Anexo F). Após a leitura individual e silenciosa desses textos, foi solicitado que cinco voluntários lessem uma das fábulas de forma compartilhada com a turma.

Após esse primeiro contato com as fábulas, fizemos alguns questionamentos aos alunos a fim de avaliarmos o conhecimento prévio que eles tinham sobre o gênero em estudo. Para tanto, fizemos as seguintes perguntas:

- O que há de interessante nos textos?
- O que eles têm em comum?
- Qual a sua finalidade?
- Qual o tema abordado nesses textos?
- Quem pode tê-los produzido?

- Para que eles servem?
- Para quem eles foram feitos?
- Vocês já leram ou ouviram esse tipo de texto?
- Onde leram e por quê?
- Você gosta de ler textos como esses?
- Como os textos estão organizados?
- Como o lugar e os personagens são apresentados?
- Como os personagens são caracterizados e por que essas características são tão importantes para a construção do sentido geral do texto?
- Que atitudes são criticadas?
- Você concorda com o ensinamento das fábulas?
- Qual a ideia central dos textos?

Logo após a discussão levantada por esses questionamentos, apresentamos aos alunos as obras físicas dos autores dos textos lidos, dando-lhes a oportunidade de conhecerem o portador original do gênero em estudo. Desse modo, tiveram contato com livros de fábula na íntegra para que observassem os elementos pré-textuais, textuais e sua disposição na obra e pudessem se familiarizar com o gênero.

Em seguida a esse contato com as obras, apresentamos o conceito de fábula e suas principais características: personagens típicos, estrutura narrativa (narrador, enredo, personagens, espaço, tempo), apresentação de uma moral, brevidade, finalidade de ensinar, aconselhar, criticar, divertir, temas centrados no comportamento humano, título composto, na maioria dos casos, pela referência às personagens, diferentes formas de serem contadas, dependendo da intenção do autor e do público a que se dirigem e diferenças de estilo.

Na sequência, finalizando esse primeiro momento, apresentamos em slides os principais fabulistas e o contexto de suas obras para que os alunos pudessem compreender o contexto de produção dos textos em estudo.

### ➤ **Segundo Momento**

Nesse segundo momento, realizamos uma atividade de fixação com o objetivo de reforçarmos o conteúdo sobre o gênero discursivo fábula, abordado no primeiro momento da oficina.

## Metodologia

Para a realização dessa atividade os alunos receberam cópias impressas de três versões de uma mesma fábula e com base na leitura desses textos responderam, com nosso auxílio, oito questões relativas às características de conteúdo, estilo e composição do gênero fábula.

As fábulas estudadas na atividade foram: “**O leão e a raposa**”, de Esopo, “**O leão doente e a raposa**”, de La Fontaine, e “**A onça doente**”, de Monteiro Lobato (Anexo F).

Para maior clareza, reproduzimos a seguir a atividade realizada.

### Quadro 31 – Atividade de fixação da Oficina 1

Com base na leitura das fábulas: “**O leão e a raposa**” de Esopo, “**O leão doente e a raposa**” de La Fontaine, e “**A onça doente**” de Monteiro Lobato, responda as questões abaixo.

1. Você acha que as fábulas O leão e a raposa (Esopo), O leão doente e a raposa (La Fontaine) e A onça doente (Monteiro Lobato) contam a mesma história e têm a mesma finalidade?

2. Qual o tema dessas fábulas?

3. Cite as características humanas apresentadas pelos personagens das fábulas estudadas.

**Leão**

**raposa**

**onça**

**jabuti**

4. As versões de La Fontaine e de Monteiro Lobato da fábula sobre o leão doente e a raposa não trazem uma moral de forma clara no texto. Crie uma moral para essas fábulas.

5. Esopo (620 a.C.? – 564 a.C.?) foi um fabulista e contador de história grego que viveu por volta do século VI a.C. Sabendo que suas fábulas eram destinada à sociedade em geral e tinham o objetivo de aconselhar, desmascarando certas atitudes ruins tomadas pelos homens, com qual intenção a fábula: “**O Leão e a Raposa**” foi escrita?

6. Considerando que La Fontaine (1621-1695) viveu numa época de reis e nobres muito poderosos, explique o uso que ele faz da palavra *vassalo* na primeira estrofe da fábula: **O Leão doente e a raposa**.

7. Monteiro Lobato (1882-1948) foi um escritor brasileiro que viveu no século XX e foi chamado de nacionalista por acreditar que nosso povo e as coisas da nossa terra deveriam ser valorizadas. Comente em que aspecto essa sua característica nacionalista aparece na fábula: **A Onça doente**.

8. Dê um exemplo de um fato que você já vivenciou ou presenciou que corresponda à moral das fábulas estudadas.

**Fonte:** Elaborado pela autora (2019).

Seguindo com nossa exposição, passemos à apresentação da segunda Oficina.

<b>Oficina 2 – Fábula: uma história inventada da vida real</b>
--

Uma vez que a leitura não pode acontecer desassociada do gênero e, para trabalharmos com essa prática, escolhemos a fábula, entendemos que o ensino das características desse gênero deveria ser suficientemente apresentado aos alunos, em benefício de uma melhor compreensão leitora.

Desse modo, tendo Atividade Diagnóstica Inicial apontado que a maioria dos estudantes desconhecia os elementos básicos de uma narrativa, nessa segunda oficina, ao tempo que buscamos o desenvolvimento da competência leitora dos alunos por meio da aplicação das estratégias de leitura de Solé (1998), procuramos ampliar seus conhecimentos a respeito das características narrativas do gênero fábula.

Passemos, então, à descrição do desenvolvimento dessa oficina.

**Título da aula:** Fábula: uma história inventada da vida real

**Objetivo geral:** Reconhecer a fábula como uma narrativa literária curta buscando sua compreensão por meio das estratégias de leitura propostas por Solé.

**Objetivos específicos:** - Identificar os elementos narrativos que constituem o gênero fábula;

- Conhecer as estratégias de leitura indicadas para, antes, durante e depois da leitura;
- Despertar para o prazer da leitura de textos literários.

**Prática de linguagem:** Leitura/escuta (compartilhada e autônoma); Análise linguística/semiótica

**Objetos do conhecimento:** Reconstrução das condições de produção e recepção de textos; Estratégia de leitura; Formação do leitor literário; Decodificação/Fluência de leitura; Formas de composição de narrativas.

**Habilidades da BNCC:** EF15LP01, EF15LP02, EF15LP15, EF35LP01, EF35LP21, EF35LP29.

➤ **Primeiro Momento**

Nesse primeiro momento da oficina, por meio de aula expositiva-dialogada, fazendo uso de *data show* e material impresso, explicamos que a fábula é uma narrativa literária curta e apresentamos os elementos básicos de uma narrativa.

Também demos continuidade à aplicação das estratégias de leitura de Solé (1998) em todos os textos trabalhados. Nessa ocasião, deixamos claro para aos alunos que estávamos ensinando-lhes estratégias de leitura e que eles deveriam assimilar essas estratégias, a fim de obterem melhor resultado na prática da leitura e se mostrarem leitores autônomos.

### **Metodologia**

No início do primeiro momento dessa oficina, para despertar o prazer na prática da leitura, como já dissemos, realizamos a leitura da fábula “**O rei dos animais**”, de Millôr Fernandes (Anexo G). Antes de lermos esse texto, informamos aos alunos que se tratava de uma fábula e recapitulamos algumas das características desse gênero, tais como: personagens animais representando comportamentos humanos e ensinamento resumido na moral.

Antes da leitura, a fim de motivar os alunos e prepará-los para se posicionarem de forma ativa diante do texto, expusemos o objetivo da leitura que era o da fruição, do deleite; fizemos perguntas sobre o título: quem é conhecido como o rei dos animais? Considerando esse título, de qual assunto vocês acham que ele tratará? Fizemos questionamentos que os levaram a fazer previsões: o que vocês pensam que esse texto trará em sua moral: um conselho, uma crítica, um ensinamento? Vocês acham que esse texto contará uma história triste ou divertida?

Durante a leitura, fizemos pausas em pontos importantes da leitura para recapitularmos o que já havíamos lido, checamos nossas previsões anteriores; construímos novas hipóteses sobre o restante do texto e esclarecermos algumas dúvidas.

Depois de concluída a leitura integral do texto, segundo Solé (1998), o trabalho de compreensão deve ter continuidade. Para tanto, ela aponta três estratégias: identificação da ideia principal, elaboração de resumo e resposta de perguntas. No nosso caso, dada as características da turma, não nos detemos no resumo escrito; fizemos apenas o resumo oral do texto, recapitulando-o. Contudo, levantamos uma discussão sobre qual seria o tema da fábula e qual a melhor ideia para sustentá-lo. Também formulamos perguntas que levaram os alunos a associarem informações do texto com seu conhecimento de mundo e emitirem opiniões pessoais.

Como podemos verificar, antes, durante e depois dessa leitura aplicamos as estratégias de leitura de Solé (1998), como fizemos ao ler o texto introdutório da oficina anterior. Todavia, aqui, ao término da leitura, informamos aos alunos que havíamos aplicado algumas estratégias de leitura durante todo o processo.

Nesse sentido, chamamos a atenção deles sobre o modo como lemos o texto, explicando cada uma das estratégias usadas. Perguntamos se a leitura feita daquela maneira ajudou-os a entender melhor o que fora lido. Falamos, ainda, da importância da assimilação e do uso dessas estratégias para obterem uma melhor compreensão leitora.

Após termos concluído essa primeira leitura e dado explicações sobre o uso das estratégias de leitura usadas, convidamos os alunos a fazerem uma leitura compartilhada, agora mais conscientes de como se posicionarem de forma ativa diante do texto.

Para a realização dessa segunda leitura, projetamos no *data show* a fábula “**O sabiá e o urubu**”, de Monteiro Lobato (Anexo G). Para facilitar a aplicação das estratégias de leitura em estudo, o texto foi projetado em blocos, como demonstramos a seguir:

### Bloco 1

**Figura 4 – O sabiá e o urubu**



**Fonte:** <http://alacazum.blogspot.com/2010/09/fabula-o-sabia-e-o-urubu.html/>. Acesso em: 16 set. 2019.

Ao expormos esse primeiro slide, dissemos aos alunos que se tratava de informações referentes ao texto que iriam ler em seguida. Instruímos para que eles observassem o título, a ilustração e a fonte do texto, disponibilizados na projeção, e fizessem uma correlação com seu conhecimento de mundo para, assim, iniciarem o processo de compreensão da leitura.

Dessa forma, orientamos que eles se perguntassem sobre o que sabiam a respeito de sabiá e de urubu. Quais eram as características dessas aves? Também estimulamos os alunos a fazerem perguntas sobre as características do gênero fábula, pois baseados na fonte apresentada, provavelmente, este seria um desses tipos de texto.

Ainda ensinamos aos alunos que, providos de todas essas informações, fizessem perguntas e levantassem hipóteses em relação ao texto, como por exemplo:

- Pergunta: Qual o assunto do texto?
- Hipótese: O sabiá e o urubu são os personagens do texto.
- Pergunta: O que acontecerá com o sabiá e com o urubu?

Por fim, reforçamos para a turma que essas são estratégias de compreensão leitora que podemos utilizar antes da leitura, propriamente dita, do texto.

## **Bloco 2**

Era à tardinha. Morria o sol no horizonte enquanto as sombras se alongavam na terra. Um sabiá cantava tão lindo que até as laranjeiras pareciam absortas à escuta.

Estorce-se de inveja o urubu e queixa-se:

A partir da leitura desse bloco do texto, orientamos os alunos na aplicação das estratégias de compreensão leitora voltadas para durante a leitura. Nesse aspecto, após lerem esse trecho do texto, foram incentivados a irem verificando a confirmação ou não de suas hipóteses iniciais e a fazerem novas previsões sobre o texto.

Assim sendo, nesse ponto da leitura eles praticaram o uso das estratégias ao:

- Confirmarem hipóteses: O sabiá e o urubu são personagens do texto.
- Elaborarem novas perguntas sobre o texto: De que o urubu está com inveja? Qual é a sua queixa?

## **Bloco 3**

– Mal abre o bico este passarinho e o mundo se enleva. Eu, entretanto, sou um espantalho de que todos fogem com repugnância... se ele chega, tudo se alegra; se eu me aproximo, todos recuam... ele, dizem, traz felicidade; eu, mau agouro... A natureza foi injusta e cruel para comigo. Mas está em mim corrigir a natureza; mato-o, e desse modo me livro da raiva que seus gorjeios me provocam.

Pensando assim, aproximou-se do sabiá, que ao vê-lo armou as asas para a fuga.

Nesse terceiro bloco de texto, seguindo a mesma perspectiva da aplicação das estratégias de compreensão para durante a leitura, os alunos obtiveram respostas às suas perguntas e levantaram novas hipóteses sobre o texto.

- Respostas às perguntas feitas: O urubu está com inveja da beleza do canto do sabiá. Sua queixa diz respeito à forma diferenciada e injusta pela qual, segundo o urubu, ele e o sabiá são tratados por todos e pela natureza.
- Novas perguntas: O que o urubu fará ao sabiá? O sabiá conseguirá fugir?
- Novas hipóteses: O sabiá irá morrer. O sabiá pedirá a ajuda de outros animais.

#### Bloco 4

– Não tenhas medo, amigo! Venho para mais perto a fim de melhor gozar as delícias do canto. Julga que por ser urubu não dou valor à obras-primas da arte? Vamos lá, cante! Cante ao pé de mim aquela melodia com que há pouco você extasiava a natureza.

Prosseguindo na aplicação das estratégias de compreensão para durante a leitura, depois de lerem esse bloco do texto, pedimos que os alunos recapitulassem a história e verificassem suas perguntas e hipóteses feitas até aquele momento.

Em relação às perguntas e hipóteses feitas na leitura do bloco anterior, eles verificaram que ainda não era possível saber o que o urubu faria ao sabiá, nem se este iria conseguir fugir, pedir ajuda a outros animais ou mesmo morrer. Após essa constatação, os alunos levantaram outras hipóteses e fizeram novas perguntas:

- Hipótese: O urubu mudou de ideia em relação ao seu plano de matar o sabiá.
- Pergunta: O sabiá se aproximou do urubu e cantou para ele?

#### Bloco 5

O ingênuo sabiá deu crédito àqueles mentirosos grasnos e permitiu que dele se aproximasse o traiçoeiro urubu. Mas este, logo que o pilhou ao alcance, deu-lhe tamanha bicada que o fez cair moribundo.

Ao lerem esse trecho da fábula os alunos tiveram respostas às suas perguntas sobre se o sabiá se aproximaria do urubu e cantaria para ele, sobre se o sabiá conseguiria fugir e sobre o que o urubu faria ao sabiá.

- Respostas às perguntas feitas: O sabiá acreditou nas mentiras do urubu e permitiu que ele se aproximasse dele. O sabiá não conseguiu fugir do urubu. O urubu feriu o sabiá.

Os alunos também puderam verificar se suas hipóteses, feitas até ali, se confirmaram ou não.

- Hipóteses não confirmadas: O urubu não mudou de ideia em relação ao seu plano de matar o sabiá. O sabiá não pediu ajuda aos outros animais.

- Hipótese ainda a se confirmar ou não: O sabiá morreu.

#### Bloco 6

Arquejante, com os olhos já envidrados, geme o passarinho:  
 – Que mal fiz eu para merecer tanta ferocidade?  
 – Que mal fez? É boa! Cantou! ... Cantou divinamente bem, como nunca nenhum urubu há de cantar. Ter talento: eis o grande crime!...

A inveja não admite o mérito.

(LOBATO, Monteiro. **Fábulas**. Jandira-SP: Ciranda Cultural, 2019, p. 42.)

Terminada a leitura desse último trecho do texto, apresentamos aos alunos o significado das palavras do texto cujo significado eles disseram não conhecer. Foram elas:

**Absortas:** extasiadas

**Estorce-se:** debater-se

**Enleva:** encanta

**Repugnância:** aversão

**Grasnos:** gritar com voz desagradável

**Moribundo:** que está quase a morrer

Após o esclarecimento do significado dessas palavras, ensinamos aos alunos estratégias de compreensão para depois da leitura. Nesse sentido, eles foram orientados a recapitularem de forma resumida toda a história, reverem todas as respostas às suas perguntas e averiguarem quais de suas previsões se confirmaram e quais não foram ratificadas.

- Hipóteses levantadas: Os alunos verificaram que, de fato, o sabiá e o urubu eram personagens do texto. Sobre a morte do sabiá, uns defendiam que a ave havia morrido e outros opinaram que não era possível dizer com certeza se o sabiá morreria. Os estudantes também constataram que o sabiá não pediu ajuda a outros animais.

- Perguntas feitas: Sobre a pergunta a respeito do tema do texto, os alunos concluíram que a fábula falava de inveja. Acerca do que aconteceria ao sabiá e ao urubu, eles puderam verificar que este, movido pela inveja, feriu gravemente o sabiá, que na sua inocência, ao invés de fugir, acreditou em suas palavras mentirosas.

Além dessas estratégias que acabamos de expor, ainda como estratégia para depois da leitura, levantamos uma discussão na qual os alunos puderam reforçar o tema do texto e identificar e/ou elaborar a ideia que melhor o definiu. Isso porque ensinar o aluno a reconhecer a ideia principal do texto significa ajudá-lo a compreender e a ler com criticidade e autonomia.

Dando continuidade na aplicação das às estratégias pós-leitura, para continuar ajudando os alunos em sua compreensão e instruí-los a se tornarem leitores ativos, eles foram

estimulados a elaborarem e a responderem perguntas fundamentadas na leitura feita, mas que fossem além do texto:

- Vocês concordam com a moral dessa fábula?
- Por que umas pessoas recebem determinados dons e outras não?
- É certo que aqueles que se sentem desvalorizados façam justiça com as próprias mãos?
- Esse texto trouxe algum ensinamento a vocês?

Ao levarem os alunos a relacionar informações do texto, acionar seu conhecimento de mundo e emitir opinião, essas perguntas fizeram deles participantes efetivos da leitura.

Por fim, após a leitura dessa fábula com ênfase na aplicação das estratégias de leitura de Solé (1998), demos continuidade às atividades do primeiro momento da oficina, explicando o conteúdo sobre os elementos básicos do texto narrativo, uma vez que a fábula é uma pequena narrativa literária.

Para introduzir o assunto sobre os elementos da narrativa, começamos chamando a atenção dos alunos para os textos lidos, reforçando que eles eram chamados de fábulas e que as fábulas são conhecidas como narrativas literárias curtas.

Recordamos aos alunos que a principal característica da fábula é ser uma pequena história que tem por objetivo transmitir um ensinamento por meio da ação de personagens que são, principalmente, animais com características humanas.

Após essa introdução explicamos o que é gênero literário. Fizemos isso, inicialmente, questionando o porquê de a fábula ser considerada texto literário e o que vinha a ser esse tipo de texto.

Para responder essas perguntas, lemos três pequenos textos, projetados no *data show*. Os textos lidos foram gêneros discursivos já trabalhados em sala: uma receita culinária, uma bula de remédio e um anúncio de classificado (Anexo G).

Após a leitura desses três textos, reforçamos para os alunos que os dois primeiros textos que lemos: “**O rei dos animais**” e “**O sabiá e o urubu**” eram fábulas e que se tratavam de textos literários. Na sequência, perguntamos se eles achavam que os últimos textos lidos também podiam ser considerados textos literários.

Mesmo sem saberem explicar, os alunos responderam com convicção que esses conjuntos de textos eram diferentes e que a “receita culinária”, a “bula” e o “anúncio de classificado” não podiam ser considerados textos literários.

Depois desse momento, de forma simples, adequada ao nível da turma, explicamos a diferença entre um texto literário e um não literário. Com esse intuito, expomos que o texto

literário caracteriza-se pelo emprego da subjetividade. Isto é, usando uma linguagem pessoal, exprime sensações, emoções, desejos e valores do autor ou do ser (ou objeto) retratado. O texto não literário, por sua vez, é impessoal e objetivo ao retratar a realidade como ela realmente é.

A apresentação prática dos dois tipos de textos, seguida dessa explicação, levaram a turma ao nível de compreensão necessária para o momento, e deram base para introduzirmos as características do texto narrativo, com enfoque na fábula.

Então, com esse propósito, fazendo uso do *data show*, explicamos que a narração ou texto narrativo é o relato feito por alguém de algo, de uma sequência de acontecimentos. Essa sucessão de acontecimentos é chamada de enredo, e considera um período de tempo e de espaço (quando e onde acontece). Também fizemos a exposição dos elementos do texto narrativo, resumindo-os no quadro abaixo.

**Quadro 32** – Elementos básicos da narrativa

<b>1. NARRADOR</b>	É aquele que narra a história. Dividem-se em: narrador observador, narrador personagem e narrador onisciente.	
<b>2. ENREDO</b>	Trata-se da estrutura da narrativa, ou seja, a trama em que se desenrolam as ações.	
	<b>Estrutura da Narrativa</b>	
	<b>a. Apresentação</b> (situação inicial)	Também chamada de introdução, nessa parte inicial o autor do texto apresenta os personagens, o local e o tempo em que se desenvolverá a trama.
	<b>b. Desenvolvimento</b> (conflito gerador)	Aqui grande parte da história é desenvolvida com foco nas ações dos personagens.
	<b>c. Clímax</b>	Parte do desenvolvimento da história, o clímax designa o momento mais emocionante da narrativa.
	<b>d. Desfecho</b>	Também chamada de conclusão, ele é determinado pela parte final da narrativa, onde a partir dos acontecimentos, os conflitos vão sendo desenvolvidos.
<b>3. PERSONAGENS</b>	São aqueles que compõem a narrativa, sendo classificados em: personagens principais e personagens secundários.	
<b>4. TEMPO</b>	Está relacionado com a marcação do tempo dentro da narrativa, por exemplo, uma data ou um momento específico. O tempo pode ser cronológico ou psicológico.	
<b>5. ESPAÇO</b>	Local (is) onde a narrativa se desenvolve. Podem ocorrer num ambiente físico, ambiente psicológico ou ambiente social.	

**Fonte:** Elaborado pela autora (2019).

Em relação ao tempo e ao espaço, explicamos aos alunos que o gênero fábula, na maioria das vezes não apresenta esses elementos de forma clara, tendo em vista que, por tratar-se de uma narrativa que sempre leva a um ensinamento, seus autores pretendem que sua moralidade não se restrinja apenas ao momento e ao lugar de sua realização. Antes, guardadas as devidas adaptações, sirva a todas as pessoas, em qualquer época.

Também esclarecemos que, apesar de na fábula o **quando** e **onde** acontece a história não serem tão importantes, num certo sentido, podemos considerar algumas indicações do texto como: “certa vez”, “ao amanhecer”, “dentro da caverna”, “no galho da árvore”, para nos situarmos, ainda que de forma imprecisa, em relação ao tempo e ao espaço.

Para exemplificar essa parte teórica, utilizamos as duas fábulas anteriormente estudadas sob a perspectiva das estratégias de leitura de Solé (1998), isto é, as fábulas: “**O rei do animais**” e “**O sabiá e o urubu**” (Anexo G).

Com as cópias em mãos dessas fábulas, os alunos foram informados sobre as partes do texto referentes aos elementos da narrativa estudados. Tomando, aqui, como exemplo a fábula “**O rei dos animais**”, vejamos como se deu a execução dessa atividade explicativa.

Para informar os personagens, o tempo e o espaço, preenchemos um quadro no modelo abaixo:

**Quadro 33** – Demonstração dos elementos básicos da narrativa

<b>QUEM?</b> (Quem participa dos acontecimentos – personagens)	O Leão, o Macaco, o Papagaio, a Coruja, o Tigre e o Elefante.
<b>QUANDO?</b> (Tempo em que os fatos acontecem)	Quando o Leão resolveu verificar se ainda era o Rei das Selvas e saiu para fazer sua pesquisa estatística.
<b>ONDE?</b> (lugar onde os fatos acontecem)	Na Selva

**Fonte:** Elaborado pela autora (2019).

Para informar a situação inicial, o conflito gerador, o clímax e o desfecho da história, os alunos receberam lápis de colorir e, juntos, destacamos as partes do texto relativas a esses tópicos, como demonstramos a seguir.

### O rei dos animais (Millôr Fernandes)

Saiu o leão a fazer sua pesquisa estatística, para verificar se ainda era o Rei das Selvas. Os tempos tinham mudado muito, as condições do progresso alterado a psicologia e os métodos de combate das feras, as relações de respeito entre os animais já não eram as mesmas, de modo que seria bom indagar. Não que restasse ao Leão qualquer dúvida quanto à sua realeza. Mas assegurar-se é uma das constantes do espírito humano, e, por extensão, do espírito animal. Ouvir da boca dos outros a consagração do nosso valor, saber o sabido, quando ele nos é favorável, eis um prazer dos deuses. Assim o Leão encontrou o Macaco e perguntou: "Hei, você aí, macaco – quem é o rei dos animais?" O Macaco, surpreendido pelo rugir indagatório, deu um salto de pavor e, quando respondeu, já estava no mais alto galho da mais alta árvore da floresta: "Claro que é você, Leão, claro que é você!".

Satisfeito, o Leão continuou pela floresta e perguntou ao papagaio: "Currupaco, papagaio. Quem é, segundo seu conceito, o Senhor da Floresta, não é o Leão?" E como aos papagaios não é dado o dom de improvisar, mas apenas o de repetir, lá repetiu o papagaio: "Currupaco... não é o Leão? Não é o Leão? Currupaco, não é o Leão?".

Cheio de si, o Leão prosseguiu pela floresta em busca de novas afirmações de sua personalidade. Encontrou a coruja e perguntou: "Coruja, não sou eu o maioral da mata?" "Sim, és tu", disse a coruja. Mas disse de sábia, não de crente. E lá se foi o Leão, mais firme no passo, mais alto de cabeça. Encontrou o tigre. "Tigre, – disse em voz de estentor – “eu sou o rei da floresta. Certo?" O tigre rugiu, hesitou, tentou não responder, mas sentiu o barulho do olhar do Leão fixo em si, e disse, rugindo contrafeito: "Sim". E rugiu ainda mais mal humorado e já arrependido, quando o leão se afastou.

Três quilômetros adiante, numa grande clareira, o Leão encontrou o Elefante. Perguntou: "Elefante, quem manda na floresta, quem é Rei, Imperador, Presidente da República, dono e senhor de árvores e de seres, dentro da mata?" O Elefante pegou-o pela tromba, deu três voltas com ele pelo ar, atirou-o contra o tronco de uma árvore e desapareceu floresta adentro. O Leão caiu no chão, tonto e ensanguentado, levantou-se lambendo uma das patas, e murmurou: "Que diabo, só porque não sabia a resposta não era preciso ficar tão zangado".

Moral: Cada um tira dos acontecimentos a conclusão que bem entende.

(FERNANDES, Millôr. *Fábulas fabulosas*. 15 ed. Rio de Janeiro: Nórdica, 1999, p.13. Adaptado).

Concluído esse momento de exposição do conteúdo, passamos, enfim para o segundo momento da oficina.

#### ➤ Segundo Momento

O segundo momento da oficina foi dedicado à realização da atividade de fixação do conteúdo apresentado sobre os elementos da narrativa.

### Metodologia

Na atividade de fixação proposta, os alunos deveriam completar um quadro informando os elementos básicos da narrativa, com base na fábula “A corça e o leão”, de Esopo (Anexo G), como demonstramos a seguir.

#### Quadro 34 – Atividade de fixação da Oficina 2

**Use seus conhecimentos sobre os elementos da narrativa e complete o quadro abaixo com as informações sobre o texto narrativo encontradas na fábula “A CORÇA E O LEÃO”.**

**A Corça e o Leão**

Uma corça perseguida por caçadores chegou à entrada de uma gruta onde estava um leão. Ela entrou para se esconder. Quando estava morrendo sob as garras da fera, ela disse:

– Triste destino o meu: tentei fugir dos homens e terminei nas garras de um animal selvagem. Às vezes o medo de um perigo pequeno termina nos levando a um perigo maior.

(ESOPO. **Fábulas de Esopo**. Tradução de Antonio Carlos Vianna. Porto Alegre: L&PM, 1997, p. 14).

<b>QUEM?</b> (Quem participa dos acontecimentos – personagens.)	
<b>QUANDO?</b> (Tempo em que os fatos acontecem)	
<b>ONDE?</b> (Lugar onde os fatos acontecem)	
<b>SITUAÇÃO INICIAL</b> (Apresentação inicial da história. Início)	
<b>CONFLITO GERADOR</b> (Apresentação do conflito em que os personagens são envolvidos)	
<b>CLÍMAX</b> (Parte emocionante da história. Momento de maior tensão dentro da história)	
<b>DESFECHO</b> (Final da história)	

**Fonte:** Elaborado pela autora (2019).

A seguir, passamos à descrição da terceira Oficina do nosso Projeto de Intervenção.

### Oficina 3 – Fábulas: caminhando em suas linhas e entrelinhas

Ao analisarmos o resultado das questões diagnósticas relativas às habilidades de localização de informações explícitas e inferência de informações implícitas, observamos que os alunos apresentaram bom desempenho na primeira e baixo rendimento na segunda, o que denotou deficiência na prática da interpretação textual.

Diante dessa realidade, a presente Oficina foi planejada para atender ao déficit de aprendizagem dos educandos na habilidade de inferir informações implícitas, assim como para reforçar seu aprendizado em relação à habilidade de localizar informações explícitas.

Ademais, entremeado ao ensino sobre informações explícitas e implícitas, continuamos aplicando e instruindo os alunos a respeito das estratégias de leitura propostas por Solé (1998), pois estas são ferramentas importantes para ajudá-los a se posicionarem de forma ativa e reflexiva diante do texto.

A seguir descrevemos como a oficina foi organizada.

**Título da aula:** Fábulas: caminhando em suas linhas e entrelinhas.

**Objetivo geral:** Utilizar as estratégias de leitura de localização de informações explícitas e dedução de informações implícitas, alinhadas às estratégias de leitura propostas por Solé, para a compreensão e interpretação de fábulas.

**Objetivos específicos:**

- Localizar informações explícitas em um texto;
- Inferir informações implícitas no texto;
- Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto;
- Aplicar à leitura das fábulas as estratégias de leitura de Solé;
- Despertar para o prazer da leitura de textos literários.

**Práticas de linguagem:** Leitura/escuta (compartilhada e autônoma).

**Objeto(s) do conhecimento:** Estratégia de leitura; Formação do leitor literário; Decodificação/Fluência de leitura.

**Habilidade(s) da BNCC:** EF15LP02, EF15LP03, EF15LP15, EF35LP01, EF35LP04, EF35LP05, EF35LP21.

#### ➤ **Primeiro Momento**

No primeiro momento dessa oficina, fizemos uma exposição oral sobre informações explícitas, informações implícitas e inferência textual. Também aplicamos e ensinamos as estratégias de leitura de Solé (1998).

Para a execução dessa aula utilizamos *data show* para projetar o conteúdo proposto e também disponibilizamos para os alunos o respectivo material impresso.

### **Metodologia**

Iniciamos esta oficina fazendo com a turma a leitura compartilhada da fábula: “**A barata e o rato**”, de Millôr Fernandes (Anexo H). Durante o desenvolvimento da leitura, novamente aplicamos as estratégias de Solé (1998) indicadas para antes, durante e depois da leitura.

Nessa perspectiva, antes de lermos o texto informamos tratar-se de uma fábula. Fizemos os alunos cientes de que tínhamos como objetivo da nossa leitura, além de demonstrar o quão interessante e prazeroso pode ser esta prática, aplicar as estratégias de leitura de Solé (1998), que já haviam sido apresentadas.

Para motivarmos e prepararmos os alunos para participarem ativamente da leitura, antes de começarmos a ler, chamamos a atenção deles para o título do texto e levantamos seus conhecimentos prévios sobre as características dos ratos e das baratas. Feito isso, por meio de previsões, hipóteses e perguntas, estimulamos os aprendizes a criarem expectativas e a verificarem o que sabiam ou não sobre o texto.

Durante a leitura, além de fazermos algumas paradas para esclarecermos algumas dúvidas, continuamos fazendo previsões e perguntas sobre o texto, pois, se antes da leitura perguntar e prever pode servir de motivação e criar expectativas diante do texto, durante essa prática, pode garantir a compreensão textual.

Para exemplificar o que acabamos de dizer, nas paradas que fizemos durante a leitura tiramos dúvidas sobre o significado de termos como “peste bubônica” e “penicilina”, presentes no texto. Perguntamos qual seria a “aventura extraordinária” que o rato tinha tido e iria contar à barata. Questionamos porque o rato disse que a cozinha em que entrara era “inacreditável”. Fizemos previsão sobre qual seria a reação da barata, após o rato contar-lhe a “aventura extraordinária” que tivera.

Concluída a leitura, a fim de construirmos a compreensão global do texto, o recapitulamos oralmente, levantamos uma discussão sobre seu tema e a ideia que melhor o sustentava e voltamos a fazer perguntas a seu respeito.

Na discussão, chegamos ao entendimento conjunto de que o tema do texto era a relatividade das coisas e que a ideia que melhor definia essa temática encontrava-se na própria moral da fábula: “Para o vírus a penicilina é uma doença.”

A respeito da estratégia de fazer perguntas e autointerrogar-se sobre o conteúdo do texto, foram feitos alguns questionamentos cujas respostas poderiam ser opiniões relativas. Dentre eles, citamos os seguintes: “O que para mim é bonito e para outra pessoa pode não ser”? “É certo roubar para matar a fome quando não se tem dinheiro?”

Faz-se importante salientar que o processo de apresentação dessas estratégias de leitura, desde o início, aconteceu de forma bastante espontânea, e que, conforme orienta Solé (1998), em um determinado momento nós as ensinamos fazendo e, depois, em outro momento, os alunos as exercitaram de forma autônoma.

Dando continuidade à aula, após essa leitura inicial, passamos a discorrer sobre informações textuais explícitas e implícitas.

Para introduzirmos o assunto, perguntamos aos alunos se eles sabiam o que significavam as palavras: “explícito”, “implícito” e “inferência”. Todos eles afirmaram que desconheciam o que essas palavras queriam dizer.

Depois da resposta dos alunos, projetamos o significado dessas palavras no *data show*, dando exemplos contextualizados de cada uma.

#### Exemplo de explícito:

Numa conversa com sua prima Ana, Maria afirmou que nunca namoraria uma pessoa negra, porque acredita que brancos e negros não são iguais. Ela disse que acha pessoas negras feias e, segundo ela, as pessoas brancas são superiores.

Neste exemplo, mostramos que está perfeitamente claro que Maria tem preconceito racial. Ou seja, que o sentimento de racismo de Maria é algo explícito.

#### Exemplo de implícito:

Para explicar o significado de “implícito”, usando ainda o tema racismo, demos o exemplo a seguir.

Em uma descontraída roda de conversa com um grupo de amigos, Paulo conta uma piada. Ele pergunta: porque cigano não lê a mão de preto? Rindo com seus colegas, ele responde: porque preto não tem futuro.

Com este exemplo, demonstramos para os alunos que Paulo, a princípio querendo parecer engraçado, na verdade está manifestando, de forma subentendida, ter preconceito racial. Ou seja, o racismo de Paulo está implícito.

Exemplo de inferência:

No início do ano passado, Simone disse que, se tivesse dinheiro, em dezembro viajaria para a França. Simone não viajou em dezembro para França.

Neste exemplo, evidenciamos para a turma que podemos deduzir que, em dezembro do ano passado, Simone estava sem dinheiro. Informamos aos alunos que chegamos a essa conclusão pelo fato dela não ter viajado para a França. Enfim, dissemos-lhes que ao elaborarmos esse raciocínio estávamos fazendo uma inferência.

A partir desses exemplos, foram surgindo outros, levantados por nós e pelos alunos, e em seguida, começamos a explicar, de forma específica, o que é explícito, implícito e inferência textuais. Esclarecemos aos alunos que um texto é formado por informações explícitas e implícitas. As informações explícitas são aquelas que o autor expressa no próprio texto, já as informações implícitas não estão diretamente presentes no texto, mas podem ser subentendidas.

Explicamos que podemos chegar às informações implícitas fazendo inferências, isto é, interpretando os elementos explícitos e outras pistas do texto, bem como colocando em ação nosso conhecimento prévio, para chegarmos à sua compreensão global.

Com a finalidade de exemplificar esse assunto, apresentamos duas fábulas: “**A galinha dos ovos de ouro**”, de Esopo, e “**A cigarra e a formiga**”, de La Fontaine (Anexo H). Com esse fim, projetamos no *data show* as duas fábulas, e, junto com a turma, fomos localizando as informações explícitas e inferindo as informações implícitas do texto, como demonstramos a seguir.

**A galinha dos ovos de ouro**

Um homem tinha uma galinha que punha ovos de ouro. Achando que por dentro ela era só ouro, matou-a, mas não encontrou nada de diferente das outras galinhas. Assim, em vez de descobrir o enorme tesouro que esperava, perdeu até o pequeno lucro que ela lhe dava.

Cuidado com a ambição. Contenta-te com o que já tens.

(ESOPO. **Fábulas de Esopo**. Tradução de Antonio Carlos Vianna. Porto Alegre: L&PM, 1997, p. 106).

Informações explícitas e implícitas levantadas pelos alunos com nosso auxílio:

**Informações explícitas:**

- “Um homem tinha uma galinha que punha ovos de ouro.”
- O homem perdeu o pequeno lucro que a galinha lhe dava.

**Informações implícitas:**

- O homem era ambicioso (“Achando que por dentro ela era só ouro, matou-a, mas não encontrou nada de diferente das outras galinhas.”)
- O homem teve prejuízo (“Assim, em vez de descobrir o enorme tesouro que esperava, perdeu até o pequeno lucro que ela lhe dava.”)

Sobre as informações implícitas, esclarecemos, ainda, que a própria moral dessa fábula sustenta as inferências feitas para chegarmos a elas. Também apresentamos uma terceira informação implícita, que sintetiza as duas anteriores: “A ambição pode trazer prejuízos”.

**A Cigarra e a Formiga**

Tendo a Cigarra cantado  
durante todo o verão,  
viu-se ao chegar o inverno  
sem nenhuma **provisão**.

Foi à casa da Formiga,  
sua vizinha, e então  
lhe disse: - Querida amiga,  
podia emprestar-me um grão  
que seja, de arroz,  
de farinha ou de feijão?  
Estou morrendo de fome.

- Faz tempo então que não come? -  
lhe perguntou a Formiga,  
**avara** de profissão.
- Faz.
- E o que fez a senhora,  
durante todo o verão?
- Eu cantei - disse a Cigarra.
- Cantou, é? Pois dança, agora!

(LA FONTAINE. **Fábulas**. Tradução de Ferreira Gullar e ilustração de Gustavo Doré. 6 ed. Rio de Janeiro: Revan, 2011, p. 10).

Informações explícitas e implícitas levantadas pelos alunos com nosso auxílio:

**Informações explícitas:** - A Cigarra cantou durante todo o verão.

- A Formiga era avara.
- A Formiga era vizinha da Cigarra.

**Informações implícitas:** - A cigarra não trabalhou durante todo o verão.

- A Cigarra era preguiçosa.
- A Formiga era egoísta.

Além dessa dinâmica de localização de informações explícitas e inferência de informações implícitas, ainda trabalhamos, nesse texto, com a inferência de sentido de palavras desconhecidas, com base no contexto da frase ou do texto.

Com esse propósito, no texto apresentado havia duas palavras previamente destacadas: “provisão” e “avara”, sobre as quais solicitamos dos alunos o significado. De pronto, todos responderam que desconheciam o que significavam.

Diante dessa falta de conhecimento dos alunos, pedimos que eles relessem a história e tentassem inferir pelo contexto o sentido dos termos referidos. Ao fazerem isso, ao seu modo, eles foram dando opiniões que condiziam com a definição esperada.

Desse modo, explicamos que também é possível fazermos inferências para chegarmos ao significado de uma palavra ou expressão que desconhecemos no texto.

### ➤ Segundo Momento

No segundo momento dessa oficina, realizamos uma atividade de compreensão e interpretação textual para que os alunos pudessem aplicar as estratégias de leitura de Solé (1998) e os conhecimentos adquiridos sobre localização de informações explícitas e inferência de informações implícitas.

### **Metodologia**

A atividade proposta constituiu-se de dez questões objetivas que deveriam ser respondidas com base na leitura de quatro textos, isto é, quatro versões da fábula “**A raposa e as uvas**”. Estas versões foram escritas, respectivamente, por Esopo, La Fontaine, Monteiro Lobato e Millôr Fernandes, autores com os quais trabalhamos em todas as etapas da intervenção.

Os textos referentes a essa atividade encontram-se nos Anexo H deste trabalho. Aqui descreveremos apenas a parte relativa às questões propostas.

**Quadro 35 – Atividade de fixação da oficina 3 (continua)**

**Feita a leitura dos textos acima, marque, em cada questão, a opção certa.**

**1. A fábula é um texto que sempre termina com uma moral da história, isto é, um ensinamento. A fábula de Esopo (texto 1) nos ensina que:**

- a. ( ) Quando não formos bem sucedidos devemos responsabilizar as circunstâncias.
- b. ( ) Quem não reconhece suas limitações não tem sucesso na vida.
- c. ( ) Uma pessoa humilde sabe que o motivo dos seus fracassos é sempre as circunstâncias.
- d. ( ) Devemos sempre ter uma boa desculpa quando não formos bem sucedidos.

**2. Considerando o contexto em que foi empregada, qual o significado da palavra *latada* encontrada no texto: A raposa e as uvas, de Esopo (texto 1):**

- a. ( ) Pancada com lata.
- b. ( ) Cesto para colocar frutas diversas.
- c. ( ) Grade de ripas, varas ou canas, na qual se apoiam plantas trepadeiras.
- d. ( ) Barraca onde são vendidas uvas.

**3. No texto de La Fontaine (texto 2), o motivo por que a raposa não conseguiu pegar as uvas foi:**

- a. ( ) As uvas eram poucas.
- b. ( ) As uvas estavam verdes.
- c. ( ) As uvas estavam no alto da parreira.
- d. ( ) As uvas poderiam lhe fazer mal.

**4. Em qual alternativa está o ensinamento da fábula de Monteiro Lobato (Texto 3)?**

- a) ( ) Quem não tem cão caça com gato.
- b) ( ) Depois da tempestade vem a bonança.
- c) ( ) Mais vale um pássaro na mão do que dois voando.
- d) ( ) Quem não tem, despreza o que deseja.

**5. O fato de a raposa (texto 3) voltar-se rapidamente para trás ao ouvir um “barulhinho” e pôr-se a farejar indica que:**

- a. ( ) A raposa mentia ao dizer que as uvas estavam verdes.
- b. ( ) A raposa estava nervosa.
- c. ( ) A raposa, somente naquele momento, percebeu que as uvas estavam maduras.
- d. ( ) Existiam outros cachos de uvas e estas, sim, estavam maduras.

**6. Até certo ponto das histórias, as quatro fábulas são praticamente iguais. Destaque a opção em que a versão de Millôr (texto 4) altera as demais versões.**

- a) ( ) A raposa, esfomeada e gulosa, saiu do areal deserto e caiu na sombra deliciosa do parreiral.
- b) ( ) A raposa olhou e viu cachos de uva maravilhosos.
- c) ( ) A raposa saltou a um palmo das uvas.
- d) ( ) A raposa alcança as uvas e elas estão realmente verdes.

**Quadro 35 – Atividade de fixação da oficina 3 (conclusão)**

**7. O texto de Millôr Fernandes (texto 4) apresenta o seguinte ensinamento:**

- a. ( ) Uma pessoa, diante de um obstáculo, não é capaz de examinar com clareza um ato.
- b. ( ) Uma pessoa, quando não consegue satisfazer um desejo, inventa mentiras.
- c. ( ) Às vezes, uma mentira acaba expressando uma verdade.
- d. ( ) Uma pessoa mal sucedida pode tirar conclusões certas.

**8. No texto de Millôr Fernandes (texto 4), a raposa queria comer as uvas porque:**

- a. ( ) Estava cansada de tanto andar no deserto.
- b. ( ) Estava com muita fome e era gulosa.
- c. ( ) As uvas estavam fáceis de serem pegas.
- d. ( ) As uvas estavam maduras.

**9. Assinale a alternativa que melhor define o tema das fábulas 1, 2, e 3.**

- a. ( ) Gratidão.
- b. ( ) Preguiça.
- c. ( ) Ambição.
- d. ( ) Orgulho.

**10. Ao comparar os textos 1,2,3 e 4 é possível afirmar que:**

- a) ( ) Os quatro textos dialogam entre si, isto é, retomam uma parte ou a totalidade do outro texto.
- b) ( ) As quatro histórias apresentam a mesma moral, ou seja, o mesmo ensinamento.
- c) ( ) No texto 4, a raposa diz que as uvas estão muito verdes, o que não é verdade.
- d) ( ) No texto 1, a raposa fez um julgamento correto ao dizer que as uvas estavam verdes.

**Fonte:** Elaborado pela autora (2019).

Concluída essa exposição, passamos, agora, à descrição da quarta e última Oficina.

**Oficina 4 – Fábula: eureka, essa ideia é o “bicho”!**

Nessa quarta e última oficina, tivemos a intenção de levar os alunos ao aprendizado sobre a ideia central do texto, isto é, sobre a principal informação que podemos encontrar ou gerar a partir da leitura. Justificamos a necessidade desta oficina pelo fato de cem por cento dos alunos ter demonstrado, na Atividade Diagnóstica Inicial, fraco desempenho nessa habilidade leitora.

Concomitante ao ensino sobre a ideia central do texto, continuamos com a aplicação das estratégias de leitura de Solé (1998) pelos educandos, posto que ambos os conteúdos contribuem para a compreensão e interpretação textual. Vejamos a seguir como a oficina foi estruturada.

**Título da aula:** Fábula: eureka, essa ideia é o “bicho”!

**Objetivo geral:** Identificar a ideia central do texto utilizando as estratégias de leitura propostas por Solé.

**Objetivos específicos:** - Reconhecer a ideia central do texto;  
 - Diferenciar tema de ideia central;  
 - Demonstrar compreensão global do texto;  
 - Empregar as estratégias de leitura de Solé;  
 - Despertar para o prazer da leitura de textos literários.

**Práticas de linguagem:** Leitura/escuta (compartilhada e autônoma).

**Objeto(s) do conhecimento:** Estratégia de leitura; Formação do leitor literário; Decodificação/Fluência de leitura; Compreensão.

**Habilidade(s) da BNCC:** EF15LP02, EF15LP15, EF35LP01, EF35LP03, EF35LP21.

### ➤ Primeiro Momento

No primeiro momento desta oficina, como fizemos nas anteriores, lemos de forma compartilhada um texto introdutório. Essa leitura inicial, além da intenção de motivar para a aula e despertar o prazer pela leitura de textos literários, nos serviu, mais uma vez, para aplicarmos, junto com os alunos, as estratégias de leitura de Solé (1998).

Após essa leitura preparatória, por fim, expusemos numa aula expositiva-dialogada o assunto sobre a identificação da ideia central do texto.

### **Metodologia**

O texto lido inicialmente foi a fábula “**O rato que tinha medo**”, de Millôr Fernandes (Anexo I). Antes de iniciarmos a leitura propriamente dita, atendendo as orientações de Solé (1998) sobre o uso das estratégias para antes da leitura, refletimos sobre o tipo de texto a ser lido e a respeito de seu título.

Por se tratar de uma fábula, recapitulamos as características desse gênero. E, sobre o título, voltamos a citar as características dos ratos. Ao fazermos isso, lembramos aos alunos que essas estratégias os ajudariam a se relacionarem com o texto de forma ativa, tornando-os participantes da construção de seu significado.

Após esse estímulo à ativação dos conhecimentos prévios, os alunos, foram incentivados a fazerem perguntas, formularem hipóteses e estabelecerem previsões sobre o texto, como por exemplo:

- Pergunta: Do que o rato tinha medo?

- Hipótese: O rato tinha medo de gato.
- Previsão: O rato será comido pelo rato.

Durante a leitura do texto, feita de maneira compartilhada, foram efetuadas algumas paradas para a realização de novas perguntas, previsões e apresentação de novas hipóteses, como demonstramos a seguir.

- Pergunta: O que o mágico fará ao rato?
- Previsão: Ao se tornar um gato, o rato será bonzinho com os outros ratos.
- Hipótese: Por temer todos os animais maiores, o rato será transformado num homem,

pelo mágico.

No decorrer da leitura, os alunos foram verificando as respostas às suas perguntas, previsões e hipóteses. Essa dinâmica foi bastante positiva, pois gerou a participação efetiva e espontânea de todos na leitura.

Por fim, concluída integralmente a leitura do texto, foram acionadas as estratégias de compreensão destinadas para depois da leitura. Nesse sentido, solicitamos que os alunos recontassem, de forma resumida, a história narrada na fábula, a fim de que pudessem determinar o tema do texto e, por conseguinte, informar qual a sua ideia central.

No que concerne à ideia central, eles demonstraram grande dificuldade em identificá-la, sobretudo porque não estava descrita de forma explícita no texto. Porém, juntos, fizemos uma ligeira reflexão e chegamos ao entendimento de que poderíamos extraí-la da moral da fábula, que dizia: “Meu filho, quem tem coração de rato não adianta ser leão”. Dessa maneira, eles foram sendo encorajados a dizer que a ideia central, dentre outras coisas, poderia ser:

“Quem é covarde sempre o será, independente das circunstâncias”.

“A aparência não determina o verdadeiro sentimento do coração”.

Após essa discussão sobre qual seria a ideia central do texto, recapitulamos todas as estratégias que usamos antes, durante e depois da leitura, reforçando que elas sempre podem ser usadas para termos uma melhor compreensão e interpretação textual.

Ao fazermos essa recapitulação, chegamos novamente à identificação da ideia central, e, então, aproveitamos a oportunidade para introduzir esse assunto de forma mais específica.

Para ensinarmos o assunto sobre ideia central, antes explicamos o que seria tema, esclarecendo a diferença entre esses dois conceitos.

Nessa perspectiva, demos as seguintes explicações, projetadas no *data show*, e entregues na forma de material impresso:

**Tema** – Aquilo do que trata um texto. (De que trata esse texto?)

**Ideia central** – afirmação(ões) mais importante(s) que o autor utiliza para explicar o tema. Pode estar clara no texto e aparecer em qualquer uma de suas partes ou pode estar implícita. (Qual a ideia mais importante que o autor pretende explicar com relação ao tema?)

Além de explicarmos para os alunos o que constitui a ideia central, também elucidamos a importância de encontrá-la ou gerá-la.

Segundo Solé (1998), identificar a ideia central serve para termos a compreensão global do texto e melhor interpretá-lo. E ela pode estar de acordo com aquilo que o autor queria transmitir e/ou de acordo com o conhecimento de mundo do leitor e de seus objetivos de leitura.

Para exemplificarmos esse conteúdo sobre ideia central, fizemos a leitura de duas fábulas já estudadas anteriormente. A fábula “**O lobo e a Velha**”, de Esopo (Anexo F), utilizada na primeira oficina, e a fábula “**O sabiá e o urubu**”, de Monteiro Lobato (Anexo G), utilizada na segunda oficina.

Ao lermos essas fábulas, projetadas no *data show*, lembramos aos alunos a finalidade desse gênero, a fim de que se posicionassem diante do texto munidos de objetivos claros para a leitura, pois isso os ajudaria na identificação da ideia central.

Nessa perspectiva, fizemos uma leitura compartilhada de cada texto. Ao final da leitura buscamos identificar seu tema. Ao identificá-lo, relemos o texto, orientando aos alunos a, de acordo com esse respectivo tema e considerando seu objetivo de leitura, irem observando quais eram as informações mais importantes, quais eram secundárias e quais eram repetidas.

Para exemplificar essa dinâmica, apresentamos a fábula “**O lobo e a Velha**”, de Esopo.

### **O Lobo e Velha**

Um lobo faminto estava atrás dos que comer quando ouviu uma velha dizer a uma criança que chorava:

– Para de chorar, senão vou te entregar ao lobo.

O lobo acreditou que a velha falava sério; parou e ficou à espera. Bem mais tarde, quando caiu a noite, ele ouviu de novo a velha falar. Ela acalentava o bebê e dizia:

– Se o lobo vier, queridinho, nós o matamos.

Ouvindo isso, o lobo se foi dizendo:

– Neste casebre, dizem uma coisa e fazem outra.

Muitos homens fazem o mesmo.

(ESOPO. **Fábulas de Esopo**. Tradução de Antonio Carlos Vianna. Porto Alegre: L&PM, 1997, p. 43).

Feita a leitura e a releitura desse texto e após uma troca de ideias sobre o tema, os alunos chegaram ao entendimento de que o tema e a ideia central do texto eram:

**Tema:** Mentira

**Ideia principal:** “Neste casebre, dizem uma coisa e fazem outra”.

➤ **Segundo Momento**

No segundo momento dessa Oficina, assim como fizemos nas anteriores, realizamos uma atividade de fixação do conteúdo ministrado. Com esse propósito selecionamos três fábulas, já estudadas sob outras perspectivas, e solicitamos aos alunos que as lessem e tentassem identificar seu tema e sua ideia central.

**Metodologia**

As fábulas selecionadas para a realização dessa atividade foram “**Hierarquia**”, de Millôr Fernandes (Anexo F), “**O Gato e o velho Rato**”, de La Fontaine (Anexo F) e “**A galinha dos ovos de ouro**”, de Esopo (Anexo H).

Com as cópias desses textos em mãos, os alunos foram, então, orientados a informarem seu tema e sua ideia central, conforme demonstramos no quadro a seguir.

**Quadro 36** – Atividade de fixação da Oficina 4

<b>Informe o tema das fábulas indicadas e identifique ou crie a sua ideia central.</b>		
<b>FÁBULA</b>	<b>TEMA</b>	<b>IDEIA CENTRAL</b>
<b>Hierarquia</b> (Millôr Fernandes)		
<b>O Gato e o velho Rato</b> (La Fontaine)		
<b>A galinha dos ovos de ouro</b> (Esopo)		

**Fonte:** Elaborado pela autora (2019).

Concluída a exposição das Oficinas referentes à Intervenção Pedagógica realizada, passamos agora à descrição e análise da Atividade Diagnóstica Final.

### 5.3 Atividade Diagnóstica Final

Nessa última etapa da Intervenção, buscamos investigar a competência leitora dos alunos após o ensino das estratégias de leitura de Solé (1998) aplicadas ao gênero fábula, tendo como referência as habilidades de leitura indicadas pela BNCC, desenvolvidas nas Oficinas de Leitura realizadas. A Atividade Diagnóstica Final foi realizada em sala de aula no dia 08 de agosto de 2019, com duração de quatro aulas corridas, de quarenta minutos cada.

Sua estrutura foi composta de sete questões, as quais descreveremos a seguir, seguindo a mesma organização utilizada na descrição da Atividade Diagnóstica Inicial, ou seja, detalhamento teórico da questão, apresentação do modo como foi estruturada, exemplos de respostas certas e erradas e descrição e análise do desempenho dos alunos em relação à respectiva questão. Também continuaremos usando “C” para correta e “E” para errada em relação às respostas dadas na questão detalhada em seu respectivo quadro descritivo.

<b>QUESTÃO 1 – Sobre ativação do conhecimento prévio, estabelecimento de previsões e formulação de perguntas e hipóteses sobre o texto.</b>
---

#### Detalhamento teórico da questão

A questão 1, relativa à ativação do conhecimento prévio, estabelecimento de previsões e formulação de perguntas e hipóteses sobre o texto, seguiu o mesmo modelo da questão sobre o assunto disposta na Atividade Diagnóstica inicial.

Como vimos, esse conteúdo foi desenvolvido em todas as oficinas realizadas, pois de acordo com Solé (1998) constitui-se em importante estratégia de compreensão textual para antes da leitura, uma vez que auxilia o leitor a posicionar-se de forma ativa diante do texto.

Essa questão é correlata à questão introdutória da Atividade Diagnóstica Inicial e por essa razão contempla as mesmas habilidades da BNCC que foram, ali, apresentadas. São elas: a habilidade **EF15LP01** relativa à reconstrução das condições de produção e recepção de textos, a habilidade **EF15LP02** pertencente ao objeto de conhecimento estratégia de leitura, a habilidade **EF35LP01** referente à decodificação e fluência de leitura, e ainda as habilidades **EF15LP15** e **EF35LP21**, referentes à formação do leitor literário.

Quanto à organização dessa primeira questão, foram feitas quatro perguntas sobre o texto “**O asno e o cavalo**”, de La Fontaine. Duas perguntas foram feitas antes da leitura com o objetivo de ativar o conhecimento prévio dos alunos e estimular sua habilidade de fazer

previsões sobre o texto. Para responderem essas duas primeiras perguntas, eles tiveram acesso apenas ao título, à ilustração e à fonte do texto.

Depois de terem dado respostas a essas duas perguntas, só então, os alunos receberam a cópia completa do texto, a fim de responderem as outras duas perguntas que tinham a finalidade de ratificar ou não suas previsões e hipóteses, levantadas anteriormente.

A questão foi estruturada conforme demonstramos no quadro abaixo.

### Quadro 37 – Questão 1 da Atividade Diagnóstica Final

#### 1. Para começo de história.

Observe o título, a ilustração e a fonte do texto que você lerá posteriormente e responda as questões “a” e “b”.

#### O asno e o cavalo



*O Cavalo e o burro, ilustração de Frances Barlow, metade do século XVII.*

(LA FONTAINE. **Fábulas**. Tradução de Ferreira Gullar e ilustração de Gustavo Doré. 6 ed. Rio de Janeiro: Revan, 2011, p. 23).

**a. O que você espera ler nessa história?**

**b. A que público você acha que ela se destina?**

Agora que você já leu o texto referente ao título, à ilustração e à fonte apresentada, responda as questões “c” e “d”.

**c. Após ter lido o texto, sua expectativa em relação à história permanece a mesma?**

**d. E em relação ao público a que ela se destina, você continua com a mesma opinião?**

**Fonte:** Elaborado pela autora (2019).

Apresentamos, a seguir, o texto referente ao título, à ilustração e à fonte indicada, entregue aos alunos para que respondessem às questões “c” e “d”.

#### O asno e o cavalo

Um asno, de passo tardo,  
mal podendo suportar  
o pesadíssimo fardo que tinha de carregar,  
pediu ao Cavalo: - Amigo,

podes dividir comigo  
a carga que mal suportas?  
Se assim continuar,  
muito em breve estarei morto.  
O Cavalo respondeu: - Com isso pouco me importo.

Sem demora, o Asno morreu.  
Então o dono dos dois  
transferiu para o Cavalo  
todos os sacos de arroz.

E foi assim que um esperto  
acabou bancando o otário  
e pagou um alto preço  
porque não foi solidário.

(LA FONTAINE. **Fábulas**. Tradução de Ferreira Gullar e ilustração de  
Gustavo Doré. 6 ed. Rio de Janeiro: Revan, 2011, p. 23).

### Exemplos da questão

#### Questão diagnóstica final: Aluno 8

a. O que você espera ler nessa história?

*os dois trabalhava muito*

---



---

b. A que público você acha que ela se destina?

*para todas as pessoas*

---



---

#### Questão diagnóstica final: Aluno 8

c. Após ter lido o texto, sua expectativa em relação à história permanece a mesma?

*não porque só o asno trabalhava*

---



---

d. E, em relação ao público a que ela se destina, você continua com a mesma opinião?

*minha opinião continua sendo a mesma*

---



---

Desconsiderando os erros relativos à língua padrão, ao analisarmos as respostas dadas pelo aluno 8 podemos perceber que ele, utilizando-se das pistas dada em relação ao texto, ativou seu conhecimento de mundo ao dizer, ao seu modo, na letra “a”, que tanto o asno quanto o cavalo são animais que costumam ser submetidos a muitos trabalhos. Isso a despeito de, na ilustração, o cavalo não parecer estar realizando um trabalho pesado.

Por meio do resgate desse conhecimento prévio a expectativa e hipótese do aluno em relação à história era a de que os dois animais trabalhariam de forma árdua. Sua resposta na letra “c” da questão corrobora esse entendimento, pois, depois da leitura integral do texto, ele demonstra ter mudado de expectativa ao afirmar que apenas o asno trabalhava.

Ainda seguindo as pistas dadas, como por exemplo, o título do texto formado por nomes de animais e a sua fonte que continha o nome fábulas, o aluno foi capaz de inferir a quem o texto era dirigido. Utilizando, portanto, seus conhecimentos sobre o gênero fábula, ele respondeu, de forma correta, nas letras “a” e “d”, que o texto se destinava a todas as pessoas.

#### Questão diagnóstica final: Aluno 12

a. O que você espera ler nessa história?

O cavalo e a laranjeira estão no deserto  
eles estão procurando o que comer e beber

b. A que público você acha que ela se destina?

eles se destinam que tá no deserto  
perdidos

#### Questão diagnóstica final: Aluno 12

c. Após ter lido o texto, sua expectativa em relação à história permanece a mesma?

nao porque a historia era  
outra não a que eu costei

d. E, em relação ao público a que ela se destina, você continua com a mesma opinião?

Sim

Quanto ao aluno 12, devido à natureza subjetiva das perguntas, podemos considerar corretas suas respostas às letras “a” e “c”. Todavia, percebemos que ele não dispôs da melhor forma todas as pistas dadas a respeito do texto. Em razão disso, ele não conseguiu mobilizar os conhecimentos prévios necessários ao levantamento de previsões plausíveis sobre a história. Suas respostas às perguntas das letras “b” e “d”, acerca de quem se destinava o texto, demonstram o seu desconhecimento sobre uso das estratégias de compreensão usadas antes da leitura, bem como sobre o gênero fábula.

### Descrição e análise da questão

**Quadro 38** – Descrição da questão 1 da Atividade Diagnóstica Final

ALUNOS	Texto introdutório: O Asno e o cavalo (La Fontaine)				Total de acertos
	Antes da leitura		Depois da leitura		
	a. O que você espera ler nessa história?	b. A que público você acha que ela se destina?	c. Após ter lido o texto, sua expectativa em relação à história permanece a mesma?	d. Em relação ao público a que ela se destina, você continua com a mesma opinião?	
A1	C	C	C	C	4
A2	C	C	C	C	4
A3	C	C	C	C	4
A4	C	E	C	E	2
A5	C	C	C	C	4
A6	C	C	C	C	4
A7	C	C	C	C	4
A8	C	C	C	C	4
A9	C	E	C	E	2
A10	C	C	C	C	4
A11	C	E	C	E	2
A12	C	E	C	E	2

**Fonte:** Elaborado pela autora (2019).

Da análise das respostas dadas às perguntas feitas, verificamos que:

- Dos 12 alunos, 8 responderam de forma correta as 4 perguntas;
- Dos 12 alunos, 4 responderam de forma correta 2 perguntas.

Multiplicando os 12 alunos participantes da atividade pelas 4 perguntas feitas, temos o total de 48 perguntas. Dessas 48 perguntas, 40 foram respondidas de forma correta e 8 de

forma errada. Considerando a relação pergunta/aluno, 83,3% das perguntas foram respondidas de forma correta e 16,7% de forma errada.

Nosso entendimento ao analisarmos todas as respostas dadas na questão é que as habilidades a serem mobilizadas nessa atividade foram desenvolvidas satisfatoriamente pela maioria dos alunos.

## QUESTÃO 2 – Sobre o conhecimento do gênero discursivo fábula

### Detalhamento teórico da questão

Após a realização das Oficinas de Leitura que tiveram como base textual a fábula, a qual foi estudada em todos os seus aspectos, nesta questão, assim como na questão que lhe corresponde na Atividade Diagnóstica Inicial, objetivamos averiguar se os alunos estavam aptos para identificar, dentre outros, os textos específicos desse gênero.

Em relação ao que está previsto na BNCC, essa atividade contemplou a habilidade **EF15LP01**, referente à identificação da função social dos gêneros, e a habilidade **EF15LP15**, que diz respeito ao reconhecimento dos textos literários como pertencentes ao mundo do imaginário.

Na organização dessa atividade, selecionamos oito títulos de obras artísticas e literárias diversas (poema, novela televisiva, música, filme e fábula). Após a leitura dessa lista de títulos, os alunos deveriam marcar, de forma objetiva, quais deles se referiam ao gênero discursivo fábula.

A seguir, descrevemos como essa questão foi estruturada.

### Quadro 39 – Questão 2 da Atividade Diagnóstica Final

#### **2. Da lista de títulos abaixo, assinale aqueles que você acha que são de fábulas.**

- |                              |                          |
|------------------------------|--------------------------|
| A. ( ) Soneto da fidelidade  | F. ( ) Cidadão           |
| B. ( ) A águia e a tartaruga | G. ( ) O gato e a barata |
| C. ( ) Rainha da sucata      | D. ( ) O veado e a moita |
| E. ( ) O homem e a cobra     | H. ( ) Homem-Aranha      |

**Fonte:** Elaborado pela autora (2019).

### Exemplos da questão

**Questão diagnóstica final: Aluno 1**

2. Da lista de títulos abaixo, assinale aqueles que você acha que são de fábulas.

- |   |   |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Soneto da fidelidade             | <input checked="" type="checkbox"/> O homem e a cobra |
| <input checked="" type="checkbox"/> A águia e a tartaruga | <input type="checkbox"/> Cidadão                      |
| <input type="checkbox"/> Rainha da sucata                 | <input checked="" type="checkbox"/> O gato e a barata |
| <input checked="" type="checkbox"/> O veado e a moita     | <input type="checkbox"/> Homem-Aranha                 |

Como é possível observar, o aluno 1, utilizando seus conhecimentos prévios sobre fábula, identificou de forma correta todos os títulos referentes a esse gênero.

**Questão diagnóstica final: Aluno 4**

2. Da lista de títulos abaixo, assinale aqueles que você acha que são de fábulas.

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Soneto da fidelidade  | <input type="checkbox"/> O homem e a cobra            |
| <input type="checkbox"/> A águia e a tartaruga | <input type="checkbox"/> Cidadão                      |
| <input type="checkbox"/> Rainha da sucata      | <input checked="" type="checkbox"/> O gato e a barata |
| <input type="checkbox"/> O veado e a moita     | <input type="checkbox"/> Homem-Aranha                 |

O aluno 4, por sua vez, ao deixar de assinalar todas as opções possíveis de resposta, demonstrou não ter assimilado de forma satisfatória o conhecimento sobre fábula transmitido nas Oficinas. Ele não ponderou que uma das características desse gênero é o fato de, na maioria dos casos, seu título fazer referência às personagens que, de modo geral, são animais.

**Descrição e análise da questão**

**Quadro 40** – Descrição da questão 2 da Atividade Diagnóstica Final

ALUNOS	LISTA DE TÍTULOS								Total de acertos
	A	B	C	D	E	F	G	H	
A1	C	C	C	C	C	C	C	C	8
A2	C	E	C	C	C	C	C	E	6
A3	E	C	C	C	C	C	E	E	5
A4	C	E	C	E	E	C	C	C	5
A5	C	C	C	C	C	C	C	E	7
A6	C	C	C	C	C	C	C	C	8
A7	C	C	C	C	C	C	C	C	8
A8	C	C	C	C	C	C	C	C	8
A9	E	C	C	E	C	C	C	C	6
A10	E	C	C	C	E	C	C	C	6
A11	C	C	C	E	C	C	E	C	6
A12	C	C	C	C	E	C	C	C	7

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Da análise das respostas dadas à questão proposta, verificamos que:

- Dos 12 alunos, 4 responderam de forma correta as 8 opções;
- Dos 12 alunos, 2 responderam de forma correta 7 opções;
- Dos 12 alunos, 4 responderam de forma correta 6 opções;
- Dos 12 alunos, 2 responderam de forma correta 5 opções.

Multiplicando os 12 alunos participantes da atividade pelas 8 perguntas feitas, temos o total de 96 perguntas. Dessas 96 perguntas, 80 foram respondidas de forma correta e 16 de forma errada. Considerando a relação pergunta/aluno, 83,3% das perguntas foram respondidas de forma correta e 16,7% de forma errada.

Em relação a essa questão, podemos constatar que após a realização das Oficinas o gênero fábula passou a ser conhecido da maioria dos alunos, que demonstrou ter absorvido o conteúdo referente às habilidades da BNCC a ele relacionado.

### QUESTÃO 3 – Sobre a localização de informações explícitas

#### Detalhamento teórico da questão

Tendo em vista que esta pesquisa está orientada para o desenvolvimento da competência leitora de nossos alunos e que esse conteúdo foi explorado nas Oficinas de Leitura realizadas, nesta questão, nosso objetivo foi verificar o nível de compreensão textual da turma demonstrado na capacidade de localizar no texto informações de caráter explícito.

Na resolução desta questão, também esperávamos que os alunos acionassem as estratégias de leitura indicadas por Solé (1998) que foram estudadas, para auxiliá-los na apreensão dos sentidos do texto.

Na BNCC, localizar informações explícitas no texto é uma estratégia de leitura descrita na habilidade **EF15LP03**.

Além dessa habilidade, em particular, esta questão contemplou, ainda, a habilidade **EF15LP02**, também pertencente ao objeto de conhecimento estratégia de leitura, a habilidade **EF15LP01**, relativa à reconstrução das condições de produção e recepção de textos, a habilidade **EF35LP01**, referente à decodificação e fluência de leitura, e ainda as habilidades **EF15LP15** e **EF35LP21**, referentes à formação do leitor literário.

Quanto à organização da questão, foi solicitado aos alunos que lessem a fábula “*O gato e a barata*”, de Millôr Fernandes, e respondessem cinco perguntas relativas ao texto.

Demostramos a seguir a estrutura da questão.

#### Quadro 41 – Questão 3 da Atividade Diagnóstica Final (continua)

3. Responda as questões abaixo de acordo com o texto: “*O gato e a barata*” de Millôr Fernandes.

##### Texto 2

##### O gato e a barata

A baratinha velha subiu pelo pé do copo que, ainda com um pouco de vinho, tinha sido largado a um canto da cozinha, desceu pela parte de dentro e começou a lambiscar o vinho. Dada a pequena distância que nas baratas vai da boca ao cérebro, o álcool lhe subiu logo a este. Bêbada, a baratinha caiu dentro do copo. Debateu-se, bebeu mais vinho, ficou mais tonta, debateu-se mais, bebeu mais, tonteou mais e já quase morria quando deparou com o carão do gato **doméstico** que sorria de sua aflição, do alto do copo.

– Gatinho, meu gatinho – pediu ela – me salva, me salva. Me salva que assim que eu sair daqui eu deixo você me engolir inteirinha, como você gosta. Me salva.

– Você deixa mesmo eu engolir você? – disse o gato

– Me saalva! – implorou a baratinha. – Eu prometo.

O gato então virou o copo com uma pata, o líquido escorreu e com ele a baratinha que, assim que se viu no chão, saiu correndo para o buraco mais perto, onde caiu na gargalhada.

**Quadro 41 – Questão 3 da Atividade Diagnóstica Final (conclusão)**

– Que é isso? – perguntou o gato. – Você não vai sair daí e cumprir sua promessa? Você disse que deixaria eu comer você inteira.

– Ah, ah, ah – riu então a barata, sem poder se conter. – E você é tão imbecil a ponto de acreditar na promessa de uma barata velha e bêbada?

**Moral:** Às vezes a **autodepreciação** nos livra do pelotão.

(FERNANDES, Millôr. **Fábulas fabulosas**. 15 ed. Rio de Janeiro: Nórdica, 1999, p.15).

- Onde estava o copo com um pouco de vinho que a barata velha encontrou?
- Por que o álcool subiu logo ao cérebro da barata?
- Qual a primeira reação do gato quando viu a barata bêbada se debatendo dentro do copo?
- O que a barata prometeu ao gato para que ele a salvasse?
- O que a baratinha fez quando o gato virou o copo e ela se viu no chão?

**Fonte:** Elaborado pela autora (2019).

**Exemplos da questão****Questão diagnóstica final: Aluno 7**

a. Onde estava o copo com um pouco de vinho que a barata velha encontrou?  
*beigada a um canto na cozinha*

b. Por que o álcool subiu logo ao cérebro da barata?  
*Porque as baratas tem uma pequena distância da boca ao cérebro*

c. Qual a primeira reação do gato quando viu a barata bêbada se debatendo dentro do copo?  
*Borrão*

d. O que a barata prometeu ao gato para que ele a salvasse?  
*prometeu deixa o gato comido*

e. O que a baratinha fez quando o gato virou o copo e ela se viu no chão?  
*passou correndo para um buraco mas ficou*

Como podemos perceber, o aluno 7 respondeu de forma correta todas as cinco perguntas relativas ao texto. Noutras palavras, ele foi capaz de localizar todas as respostas extraindo-as diretamente do texto, pois tratava-se de informações explícitas.

### Questão diagnóstica final: Aluno 11

a. Onde estava o copo com um pouco de vinho que a barata velha encontrou?	Estava sido largado o um canto da cozinha
b. Por que o álcool subiu logo ao cérebro da barata?	Porque a barata da boca do cérebro.
c. Qual a primeira reação do gato quando viu a barata bêbada se debatendo dentro do copo?	O som do sua caçadeira vindo do alto do copo
d. O que a barata prometeu ao gato para que ele a salvasse?	ela ditava o gosto irregular da toalha
e. O que a baratinha fez quando o gato virou o copo e ela se viu no chão?	as vezes a autodestruição nas língua do pelo

Quanto ao aluno 11, podemos observar que ele não teve o mesmo desempenho do aluno 7. Apesar de todas as respostas poderem ser facilmente localizadas no texto, ele não respondeu de forma satisfatória a letra “b” e, em relação à letra “e”, ele deu uma resposta bastante desencontrada da informação correta que se encontrava no texto.

Podemos notar, portanto, que o aluno 11 demonstrou certa dificuldade em relação à habilidade de localização de informações explícitas em texto.

### Descrição e análise da questão

**Quadro 42** – Descrição da questão 3 da Atividade Diagnóstica Final

ALUNOS	Texto 2 – O GATO E A BARATA (Millôr Fernandes)					Total de acertos
	a. Onde estava o copo com um pouco de vinho que a barata velha encontrou?	b. Por que o álcool subiu logo ao cérebro da barata?	c. Qual a primeira reação do gato quando viu a barata bêbada se debatendo dentro do copo?	d. O que a barata prometeu ao gato para que ele a salvasse?	e. O que a baratinha fez quando o gato virou o copo e ela se viu no chão?	
A1	C	C	C	C	C	5
A2	C	E	C	C	C	4
A3	C	C	C	C	C	5
A4	C	E	C	C	C	4
A5	C	E	C	C	C	4
A6	C	C	C	C	C	5
A7	C	C	C	C	C	5
A8	C	E	C	C	C	4
A9	C	E	C	C	C	4
A10	C	E	C	C	C	4
A11	C	E	C	C	E	3
A12	C	E	C	C	C	4

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Da análise das respostas dadas às perguntas feitas, verificamos que:

- Dos 12 alunos, 4 responderam de forma correta as 5 perguntas;
- Dos 12 alunos, 7 responderam de forma correta 4 perguntas;
- Dos 12 alunos, 1 respondeu de forma correta 3 perguntas.

Multiplicando os 12 alunos participantes da atividade pelas 5 perguntas feitas, temos o total de 60 perguntas. Dessas 60 perguntas, 51 foram respondidas de forma correta e 9 de forma errada. Considerando a relação pergunta/aluno, 85% das perguntas foram respondidas de forma correta e 15% de forma errada.

Com base na análise de todas as respostas dadas nesta questão, consideramos que a maioria dos alunos obteve bom desempenho em relação à habilidade de localização de informações explícitas em texto.

## QUESTÃO 4 – Sobre a inferência de informações implícitas

### Detalhamento teórico da questão

Esta questão está relacionada à capacidade de interpretação textual dos alunos, tendo em vista que essa é uma habilidade imprescindível no que se refere à competência leitora. Para tanto, buscamos nesse tópico da Atividade Diagnóstica Final, sondar o desempenho deles para inferir informações que, apesar de não estarem diretamente postas no texto, podem ser subentendidas, seja por meio das pistas textuais, seja pela ativação de seu conhecimento prévio.

Assim como na questão referente à localização de informações explícitas, nesta questão também tínhamos a expectativa de que os alunos aplicassem as estratégias de compreensão leitora de Solé (1998), a fim de serem ajudados na compreensão global do texto e, desse modo, chegassem mais facilmente às informações implícitas da leitura.

Na BNCC, inferir informações implícitas nos textos lidos é uma estratégia de leitura descrita na habilidade **EF35LP04**. E essa questão, além dessa habilidade específica, contemplou, assim como a questão anterior, a habilidade **EF15LP02**, que também diz respeito ao objeto de conhecimento estratégia de leitura, a habilidade **EF15LP01**, relativa à reconstrução das condições de produção e recepção de textos, a habilidade **EF35LP01**, referente à decodificação e fluência de leitura, e ainda as habilidades **EF15LP15** e **EF35LP21**, referentes à formação do leitor literário.

No que diz respeito à organização da questão, os alunos, inferindo informações implícitas no texto, deveriam responder dez perguntas objetivas, com base na leitura da fábula “**A coruja e a águia**”, de Monteiro Lobato. A seguir, demonstramos a estrutura desta questão.

### Quadro 43 – Questão 4 da Atividade Diagnóstica Final (continua)

<b>Texto 3</b>
<b>A coruja e a águia</b>
Coruja e águia, depois de muita briga resolveram fazer as pazes.
— Basta de guerra — disse a coruja.
— O mundo é grande, e tolíce maior que o mundo é andarmos a comer os filhotes uma da outra.
— Perfeitamente — respondeu a águia. — Também eu não quero outra coisa.
— Nesse caso combinemos isso: de agora em diante não comerás nunca os meus filhotes.
— Muito bem. Mas como posso distinguir os teus filhotes?
— Coisa fácil. Sempre que encontrares uns borrachos lindos, bem feitiños de corpo, alegres, cheios de uma graça especial, que não existe em filhote de nenhuma outra ave, já sabes, são os meus.
— Está feito! — concluiu a águia.

**Quadro 43 – Questão 4 da Atividade Diagnóstica Final (continuação)**

Dias depois, andando à caça, a águia encontrou um ninho com três monstregos dentro, que piavam de bico muito aberto.

— Horríveis bichos! — disse ela. — Vê-se logo que não são os filhos da coruja.

E comeu-os.

Mas eram os filhos da coruja. Ao regressar à toca a triste mãe chorou amargamente o desastre e foi ajustar contas com a rainha das aves.

— Quê? — disse esta admirada. — Eram teus filhos aqueles monstrenginhos? Pois, olha não se pareciam nada com o retrato que deles me fizeste...

*Para retrato de filho ninguém acredite em pintor pai. Já diz o ditado: quem o feio ama, bonito lhe parece.*

(LOBATO, Monteiro. **Fábulas**. Jandira-SP: Ciranda Cultural, 2019, p. 12).

**4. Assinale a única questão correta, de acordo como o texto: *A coruja e a águia*.**

**a. A coruja considerava seus filhotes bonitos porque:**

- a.  É um animal inteligente.
- c.  As mães sempre acham os filhos bonitos.
- b.  Eles eram bonitos, de fato.
- d.  As corujas não enxergam bem.

**b. Em relação ao trecho “— Horríveis bichos! — disse ela. — Vê-se logo que não são os filhos da coruja.”, podemos afirmar que:**

- a.  A águia estava sendo sincera.
- b.  A águia estava inventando uma desculpa para poder comer os filhotes da coruja.
- c.  A águia estava sendo falsa.
- d.  A águia estava demonstrando insensibilidade diante da beleza dos filhotes.

**c. Por que a águia comeu os filhotes da coruja?**

- a.  Porque eles eram feios.
- b.  Porque era traidora.
- c.  Porque não gostava da coruja.
- d.  Porque não reconheceu que eram os filhos da coruja.

**d. Por que a águia não conseguiu identificar os filhotes da coruja?**

- a.  Porque eles pareciam uns monstros.
- b.  Porque a coruja não os descreveu de forma correta.
- c.  Porque eles piavam de bico muito aberto.
- d.  Porque eles não pareciam com a mãe.

**e. No contexto dessa fábula de Monteiro Lobato, a expressão “ajustar contas” pode significar:**

- a.  Pagar uma dívida.
- b.  Vingar-se.
- c.  Pedir desculpas.
- d.  Fazer um novo acordo.

**f. A coruja ao ver o que aconteceu com seus filhotes foi ajustar contas com a águia. Qual expressão do texto demonstra que a águia ficou surpresa pela acusação da coruja de que ela havia comido seus filhotes?**

- a.  Perfeitamente.
- b.  Está feito!

**Quadro 43** – Questão 4 da Atividade Diagnóstica Final (conclusão)

- c. ( ) Horríveis bichos!  
d. ( ) Quê?

**g. Podemos dizer que essa história, dentre outras coisas, trata de:**

- a. ( ) Incompreensão  
b. ( ) Esperteza  
c. ( ) Ingratidão  
d. ( ) Mentira

**h. A história nos leva a concluir que:**

- a. ( ) Mesmo tendo comido os filhotes da coruja, a águia era inocente.  
b. ( ) A coruja errou ao não ter uma visão realista de seus filhos.  
c. ( ) A águia foi infiel ao acordo que fez com a coruja.  
d. ( ) A Coruja tinha razão em ir ajustar contas com a águia.

**i. A expressão: “Para retrato de filho ninguém acredite em pintor pai”, contida na moral da fábula, pode ser melhor comparada com o ditado popular:**

- a. ( ) Tem pai que é cego.  
b. ( ) Tapar o sol com a peneira.  
c. ( ) Filho de peixe, peixinho é.  
d. ( ) Tal pai tal filho.

**j. A moral “Quem ama o feio, bonito lhe parece”, nos ensina que:**

- a. ( ) Devemos amar as pessoas feias.  
b. ( ) Não devemos amar as pessoas feias.  
c. ( ) A beleza é algo fundamental.  
d. ( ) Quando gostamos de alguém, mesmo ela sendo feia nos parecerá bonita.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

**Exemplos da questão****Questão diagnóstica final: Aluno 5****c. Por que a águia comeu os filhotes da coruja?**

- a. ( ) Porque eles eram feios.  
b. ( ) Porque era traidora.  
c. ( ) Porque não gostava da coruja.  
d. (X) Porque não reconheceu que eram os filhos da coruja.

**d. Por que a águia não conseguiu identificar os filhotes da coruja?**

- a. ( ) Porque eles pareciam uns monstros.  
b. (X) Porque a coruja não os descreveu de forma correta.  
c. ( ) Porque eles piavam de bico muito aberto.  
d. ( ) Porque eles não pareciam com a mãe.

Como podemos observar, o aluno 5 respondeu de forma correta as perguntas feitas nas letras “c” e “d” da questão, demonstrando capacidade de fazer inferências para obter informações implícitas no texto.

### Questão diagnóstica final: Aluno 2

**c. Por que a águia comeu os filhotes da coruja?**

a.  Porque eles eram feios.  
 b.  Porque era traidora.  
 c.  Porque não gostava da coruja.  
 d.  Porque não reconheceu que eram os filhos da coruja.

**d. Por que a águia não conseguiu identificar os filhotes da coruja?**

a.  Porque eles pareciam uns monstros.  
 b.  Porque a coruja não os descreveu de forma correta.  
 c.  Porque eles piavam de bico muito aberto.  
 d.  Porque eles não pareciam com a mãe.

Ao contrário do aluno 5, o aluno 2 não fez as inferências necessárias para obter as respostas certas para as letras “c” e “d” da questão, demonstrando, nesse caso, inabilidade em deprender informações subentendidas no texto.

### Descrição e análise da questão

**Quadro 44** – Descrição da questão 4 da Atividade Diagnóstica Final

ALUNOS	Texto 3 – A CORUJA E A ÁGUIA (Monteiro Lobato)										Total de certos
	Questões										
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	
A1	C	E	E	E	C	E	E	E	E	C	3
A2	C	E	E	E	E	C	E	E	E	C	3
A3	C	C	C	C	C	E	C	C	C	C	9
A4	C	E	C	E	E	E	E	E	E	C	3
A5	C	C	C	C	E	C	C	C	C	C	9
A6	C	C	E	C	C	E	C	C	C	E	7
A7	C	C	C	E	C	C	C	C	C	C	9
A8	C	C	E	C	C	E	E	E	E	C	5
A9	C	E	E	C	C	E	E	C	C	C	6
A10	C	C	C	E	C	E	E	C	C	C	7
A11	C	E	C	C	E	E	E	C	E	C	5
A12	E	E	C	E	C	C	C	C	E	C	6

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Da análise de todas as respostas dadas às perguntas feitas, podemos constatar que:

- Dos 12 alunos, apenas 3 responderam de forma correta 9 perguntas;
- Dos 12 alunos, 2 responderam de forma correta 7 perguntas;
- Dos 12 alunos, 2 responderam de forma correta 6 perguntas;
- Dos 12 alunos, 2 responderam de forma correta 5 perguntas;
- Dos 12 alunos, 3 responderam de forma correta 3 perguntas.

Multiplicando os 12 alunos participantes da atividade pelas 10 perguntas feitas, temos o total de 120 perguntas. Dessas 120 perguntas, 72 foram respondidas de forma correta e 48 de forma errada. Considerando a relação pergunta/aluno, 60% das perguntas foram respondidas de forma correta e 40% de forma errada.

Da análise de todas as respostas dadas nesta questão, podemos perceber que mais da metade dos alunos deram respostas corretas, demonstrando, depois das Oficinas de leitura realizadas, melhoras na habilidade de inferir informações implícitas no texto.

**QUESTÃO 5 – Características do gênero discursivo fábula: elementos básicos da narrativa**

**Detalhamento teórico da questão**

Considerando que a fábula, gênero base de nossa pesquisa, consiste em uma espécie de narração, esta questão foi elaborada com a finalidade de avaliar o conhecimento dos alunos sobre os elementos básicos da narrativa que apresentamos na Oficina 2.

Como explicamos na descrição da Atividade Diagnóstica Inicial, em relação à BNCC, as formas de composição de narrativas são um objeto de conhecimento localizado no eixo da Análise linguística e semiótica, pertencente ao campo artístico-literário. Contudo, esse fato não nos impediu de explorarmos esse conteúdo porque, apesar do nosso foco principal ser leitura, ambos os conhecimentos se inter-relacionam.

Na BNCC, as formas de composição de narrativas estão descritas, como já informamos, na seguinte habilidade:

**EF35LP29** – Identificar, em narrativas, cenário, personagem central, conflito gerador, resolução e o ponto de vista com base no qual histórias são narradas, diferenciando narrativas em primeira e terceira pessoas.

Sobre as estratégias de compreensão leitora, indicadas por Solé (1998), acreditávamos que os alunos, em algum grau, as tivessem absorvido e as utilizassem na leitura feita nessa questão.

Quanto à organização da questão, pedimos aos alunos que lessem a fábula “**O leão apaixonado e o camponês**”, de Esopo, e respondessem 4 perguntas relativas aos elementos básicos de uma narrativa.

Vejam, a seguir, como estruturamos esse tópico.

#### Quadro 45 – Questão 5 da Atividade Diagnóstica Final

<b>Texto 4</b>
<b>O leão apaixonado e o camponês</b>
<p>Um leão se apaixonou pela filha de um camponês e a pediu em casamento. Como não queria dar sua filha a um animal selvagem a quem temia dizer não, o camponês imaginou o seguinte. Declarou ao leão, que o pressionava insistentemente, que o considerava digno de casar com a sua filha. Ele lhe daria sob uma condição: que arrancasse os dentes e aparasse as garras, pois isso a assustava. O leão aceitou a proposta facilmente: estava apaixonado. Mas, em troca, conseguiu apenas o desprezo do camponês. Pois, quando voltou, foi expulso à pauladas.</p> <p>Se, ao confiar em alguém, renuncias as tuas prerrogativas, tu te tornas presa fácil para os que até então te temiam.</p> <p>(ESOPO. <b>Fábulas de Esopo</b>. Tradução de Antonio Carlos Vianna. Porto Alegre: L&amp;PM, 1997, p. 107).</p>
<p><b>5. Responda as questões abaixo de acordo como o texto: O leão apaixonado e o camponês.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quem está contando a história também é uma das suas personagens?</li> <li>- Quem são as personagens?</li> <li>- Onde a história acontece?</li> <li>- Quando a história acontece?</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

#### Exemplos da questão

#### Questão diagnóstica final: Aluno 10

<p>➤ Quem está contando a história também é uma das suas personagens?</p> <p>não é</p>
<p>➤ Quem são as personagens?</p> <p>O leão, a filha do camponês, e o próprio camponês</p>

### Questão diagnóstica final: Aluno 10

➤ Onde a história acontece?

aconteceu no campo

➤ Quando a história acontece?

Quando um leão se apaixonou pela filha de um capangão

Analisando as respostas do aluno 10, vemos que ele respondeu de forma satisfatória todas as perguntas da questão. Isso nos leva a crer que ele tenha absorvido o conteúdo sobre os elementos da narrativa. Na resposta à última pergunta, por exemplo, ele demonstrou entendimento sobre o tempo psicológico da história.

### Questão diagnóstica final: Aluno 11

➤ Quem está contando a história também é uma das suas personagens?

o leão apaixonado e o capangão

➤ Quem são as personagens?

monstros do pato

➤ Onde a história acontece?

quando um leão apaixonou pela filha

➤ Quando a história acontece?

quando este apaixonado

Em relação ao aluno 11, percebemos que ele teve dificuldades na compreensão global do texto, e também não foi capaz de identificar e diferenciar os elementos do texto narrativo.

### Descrição e análise da questão

**Quadro 46** – Descrição da questão 5 da Atividade Diagnóstica Final

ALUNOS	Texto 3: O LEÃO E O CAMPONÊS (Esopo)				Total de acertos
	Quem está contando a história também é uma das suas personagens?	Quem são as personagens?	Onde a história acontece?	Quando a história acontece?	
A1	C	C	E	C	3
A2	E	C	C	C	3
A3	C	C	C	C	4
A4	E	C	E	E	1
A5	C	C	C	C	4
A6	C	C	C	C	4
A7	C	C	C	C	4
A8	C	C	C	C	4
A9	E	C	C	E	2
A10	C	C	C	C	4
A11	E	E	E	E	0
A12	E	C	C	C	3

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Ao analisarmos todas as respostas dadas nesta questão, podemos constatar que:

- Dos 12 alunos, 6 responderam de forma correta as 4 perguntas;
- Dos 12 alunos, 3 responderam de forma correta 3 perguntas;
- Dos 12 alunos, 1 respondeu de forma correta 2 perguntas;
- Dos 12 alunos, 1 respondeu de forma correta apenas 1 pergunta.
- Dos 12 alunos, 1 respondeu de forma errada todas as perguntas.

Multiplicando os 12 alunos participantes da atividade pelas 4 perguntas feitas, temos o total de 48 perguntas. Dessas 48 perguntas, 36 foram respondidas de forma correta e 12 de forma errada. Considerando a relação pergunta/aluno, 75% das perguntas foram respondidas de forma correta e 25% de forma errada.

Ao analisarmos, de forma geral, as respostas dadas nesta questão, constatamos que a maior parte dos alunos demonstrou ter assimilado o que foi ensinado acerca dos elementos básicos de uma narrativa.

**QUESTÃO 6 – Características do gênero discursivo fábula: conteúdo temático, estilo e construção composicional / ideia central**

### Detalhamento teórico da questão

Esta questão buscou averiguar o aprendizado dos alunos em relação aos elementos que, segundo Bakhtin (1997), constituem os gêneros discursivos. No nosso caso, em especial, o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional do gênero fábula. Além do aprendizado desse conteúdo, esta questão também investigou o conhecimento dos educandos relativos à ideia central do texto.

Na BNCC, o estudo dos elementos constituintes dos gêneros é contemplado na habilidade **EF15LP01**, relativa ao objeto de conhecimento: reconstrução das condições de produção e recepção de textos. Por sua vez, o aprendizado sobre a identificação da ideia central é proposto na habilidade **EF35LP03**, cujo objeto de conhecimento diz respeito à compreensão.

No que tange às estratégias de leitura de Solé (1998), continuávamos na expectativa de que os alunos as aplicassem na leitura e compreensão global dos textos indicados.

Diante do exposto, esta questão, seguindo o modelo da questão correspondente apresentada na Atividade Diagnóstica Inicial, é composta de 6 perguntas concernentes aos elementos constitutivos do gênero fábula, que vão da letra “a” à letra “f”.

Ressaltamos que, a fim de dar destaque à habilidade sobre a ideia central do texto, analisamos, de forma isolada, a pergunta da letra “c” da questão, correspondente a esse conteúdo e, em conjunto, as perguntas das letras “a”, “b”, “d”, “e” e “f”.

Apresentamos a seguir, a estrutura da questão.

#### **Quadro 47** – Questão 6 da Atividade Diagnóstica Final.

**6. Com base nos textos vistos até aqui: O asno e o cavalo (texto 1), O gato e a barata (texto 2), A coruja e a águia (texto 3), O leão apaixonado e o camponês (texto 4), responda o que se pede:**

- a. Qual a principal finalidade desses textos?
- b. Você consegue perceber característica comuns referentes a esses textos? Se sim, quais seriam elas?
- c. Qual a ideia principal/central do texto: *O asno e o cavalo* (texto 1).
- d. Você concorda com a moral do texto: *A águia e a coruja* (texto 3)? Que ensinamento você aprende com esse texto?
- e. O texto narrativo, como é o caso dos textos, aqui, estudados, apresenta quatro momentos fundamentais: a situação inicial, o conflito, o clímax e o desfecho. Em relação ao texto: *O gato e a barata* (texto 2), qual foi o conflito vivido pela barata?
- f. Existe uma diferença entre a forma como os textos: *O asno e o cavalo* (texto 1) e *O leão apaixonado e o camponês* (texto 4), foram escritos. Que diferença é essa?

**Fonte:** Elaborado pela autora (2019).

➤ **Elementos constitutivos do gênero fábula**

**Exemplos da questão**

**Questão diagnóstica final: Aluno 6**

e. O texto narrativo, como é o caso dos textos, aqui, estudados, apresenta quatro momentos fundamentais: a situação inicial, o conflito, o clímax e o desfecho. Em relação ao texto: *O gato e a barata* (texto 2), qual foi o conflito vivido pela barata?

porque a barata ficou embriada

f. Existe uma diferença entre a forma como os textos: *O asno e o cavalo* (texto 1) e *O leão apaixonado e o camponês* (texto 4), foram escritos, Que diferença é essa?

porque um está escrito em verso e outro em prosa

Podemos observar que o aluno 6, mesmo com algumas limitações, conseguiu responder de forma satisfatória as perguntas referentes à estrutura composicional e ao estilo do texto.

Na letra “e”, ele respondeu de maneira resumida, mas lógica, a pergunta feita, apesar de não ter completado a informação de que a barata não apenas estava bêbada, mas estava embriagada dentro de uma garrafa de vinho, sem conseguir sair, correndo o risco de morrer. Na letra “f”, ele distinguiu, de forma acertada, que os textos indicados estavam escritos em verso e em prosa, respectivamente.

**Questão diagnóstica final: Aluno 2**

e. O texto narrativo, como é o caso dos textos, aqui, estudados, apresenta quatro momentos fundamentais: a situação inicial, o conflito, o clímax e o desfecho. Em relação ao texto: *O gato e a barata* (texto 2), qual foi o conflito vivido pela barata?

o gato

f. Existe uma diferença entre a forma como os textos: *O asno e o cavalo* (texto 1) e *O leão apaixonado e o camponês* (texto 4), foram escritos. Que diferença é essa?

o leão se declarou apaixonadamente

Em relação ao aluno 2, ao observarmos suas respostas às perguntas “e” e “f” da questão, percebemos que ele não conseguiu assimilar o conteúdo sobre os elementos constitutivos dos gêneros, especificamente os da fábula, que estudamos na Oficina 2.

### Descrição e análise da questão

**Quadro 48** – Descrição da questão 6 da Atividade Diagnóstica Final: elementos constitutivos do gênero fábula

ALUNOS	a. Principal finalidade dos textos lidos?	b. Características comuns referentes aos textos estudados?	d. Você concorda com a moral do texto: <i>A águia e a coruja</i> (texto3)? Que ensinamento você aprende com esse texto?	e. Conflito vivido pela personagem barata no texto: <i>O gato e a barata</i> (texto 2)	f. Diferença entre a forma como os textos: <i>O cavalo e o asno</i> (texto1) e <i>O leão apaixonado e o camponês</i> (texto2), foram escritos.	Total de acertos
A1	E	E	E	E	E	0
A2	E	E	E	E	E	0
A3	C	C	C	C	E	4
A4	E	E	C	E	E	1
A5	C	C	C	E	C	4
A6	C	C	C	C	C	5
A7	C	C	C	E	C	4
A8	C	C	C	C	C	5
A9	E	E	E	C	E	1
A10	C	E	C	C	E	3
A11	E	E	E	E	E	0
A12	E	E	E	C	E	1

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Da análise das respostas dadas às perguntas feitas, podemos constatar que:

- Dos 12 alunos, apenas 2 responderam de forma correta as 5 perguntas;
- Dos 12 alunos, 3 responderam de forma correta 4 perguntas;
- Dos 12 alunos, 1 respondeu de forma correta 3 perguntas;
- Dos 12 alunos, 3 responderam de forma correta apenas 1 pergunta;

- Dos 12 alunos, 3 responderam de forma errada todas as perguntas.

Multiplicando os 12 alunos participantes da atividade pelas 5 perguntas feitas, temos o total de 60 perguntas. Dessas 60 perguntas, 28 foram respondidas de forma correta e 32 de forma errada. Considerando a relação pergunta/aluno, 46,7% das perguntas foram respondidas de forma correta e 53,3% de forma errada.

Ao analisarmos todas as respostas dadas nesta questão constatamos que quase metade dos alunos demonstrou ter absorvido, em algum grau, o conteúdo sobre os elementos constitutivos do gênero fábula. Apesar de também percebermos que boa parte deles continua apresentando dificuldades para responder perguntas que precisem emitir opinião, relacionar informações do texto com seu conhecimento de mundo, fazer inferências e construir conhecimento.

➤ **Ideia central**

**Exemplos da questão**

**Questão diagnóstica final: Aluno 10**

c. Qual a ideia principal/central do texto: *O asno e o cavalo* (texto 1).

que pagamos um alto preço  
por não sermos solidários

O aluno 10, como é possível percebermos em sua resposta à letra “c” da questão, conseguiu identificar, elaborar mentalmente e descrever de forma satisfatória a ideia central do texto indicado, demonstrando, com isso, ter tido compreensão global da leitura.

**Questão diagnóstica final: Aluno 3**

c. Qual a ideia principal/central do texto: *O asno e o cavalo* (texto 1).

porque não foi solidário

O aluno 3, mesmo parecendo ter dado resposta semelhante a do aluno 10 à pergunta da letra “c” da questão, na verdade apenas citou uma frase de forma descontextualizada. Ele não conseguiu identificar e descrever a ideia central do texto, que tinha relação com o entendimento de que a falta de solidariedade pode trazer consequências ruins.

### **Descrição e análise da questão**

**Quadro 49** – Descrição da questão 6 da Atividade Diagnóstica Final: ideia central

ALUNOS		A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12
<b>Ideia central</b>	Certo	-	-	-	-	X	-	-	-	-	X	-	-
	Errado	X	X	X	X	-	X	X	X	X	-	X	X

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Da análise das respostas dadas à pergunta feita, podemos constatar que:

- Dos 12 alunos, apenas 2 responderam de forma correta a pergunta feita.

Ao analisarmos todas as respostas dadas a esta pergunta da questão 6, constatamos que a maioria dos alunos não assimilou o conteúdo sobre identificação da ideia central do texto, desenvolvido na Oficina 4.

### **QUESTÃO 7 – Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto**

#### **Detalhamento teórico da questão**

Esta questão foi elaborada com a intenção de verificar a capacidade dos alunos de fazer inferências em relação ao significado de palavras a partir de pistas dadas pelo contexto da frase ou do texto.

Fazer inferências para chegar à compreensão leitora é uma estratégia de leitura indicada por Solé (1998) e também respaldada pela BNCC, como descrita a seguir.

**EF35LP05** – Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto.

Em relação à estrutura desta questão, foram apresentadas duas palavras para que os alunos identificassem o seu significado a partir do contexto da frase ou do texto. Essas

palavras foram selecionadas do texto “**O gato e a barata**”, de Millôr Fernandes, já estudado em questão anterior.

A seguir, expomos o modelo da questão.

#### Quadro 50 – Questão 7 da Atividade Diagnóstica Final

**7. Considerando o contexto em que foram usadas no texto 2: *O gato e a barata*, qual o significado das palavras abaixo:**

- **doméstico** (penúltima linha do primeiro parágrafo do texto)

- **autodepreciação** (última linha do texto)

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

#### Exemplos da questão

#### Questão diagnóstica final: Aluno 6

5. Considerando o contexto em que foram usadas no texto 2: *O gato e a barata*, qual o significado das palavras abaixo:

➤ doméstico (penúltima linha do primeiro parágrafo do texto)

criado por alguém

➤ autodepreciação (última linha do texto)

ele estava se amilhando

Ao analisarmos o desempenho do aluno 6 ao responder esta questão, podemos perceber que ele, aproveitando-se das pistas do texto, acionou seus conhecimentos prévios e, assim, conseguiu fazer as inferências necessárias para chegar à compreensão do significado das palavras indicadas.

### Questão diagnóstica final: Aluno 9

5. Considerando o contexto em que foram usadas no texto 2: *O gato e a barata*, qual o significado das palavras abaixo:

➤ doméstico (penúltima linha do primeiro parágrafo do texto)

*gato*

➤ autodepreciação (última linha do texto)

*no livro do felotão*

Em relação ao aluno 9, constatamos que ele apresentou dificuldades em seguir as pistas do texto e acionar os conhecimentos prévios que o ajudariam deduzir o significado das palavras e, conseqüentemente, compreender melhor a leitura. Noutras palavras, ele demonstrou pouco desenvolvimento quanto à habilidade de fazer inferências.

#### Descrição e análise da questão

**Quadro 51** – Descrição da questão 7 da Atividade Diagnóstica Final

ALUNOS	Texto 2: O GATO E A BARATA		Total de acertos
	DOMÉSTICO	AUTODEPRECIÇÃO	
A1	E	E	0
A2	E	E	0
A3	C	E	1
A4	E	E	0
A5	C	E	1
A6	C	C	2
A7	C	E	1
A8	C	C	2
A9	E	E	0
A10	C	C	2
A11	E	E	0
A12	E	E	0

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Da análise das respostas dadas às perguntas feitas, podemos constatar que:

- Dos 12 alunos, 3 responderam de forma correta as 2 perguntas;

- Dos 12 alunos, 3 responderam de forma correta apenas 1 pergunta;
- Dos 12 alunos, 6 responderam de forma errada todas as perguntas.

Multiplicando os 12 alunos participantes da atividade pelas 2 perguntas feitas, temos o total de 24 perguntas. Dessas 24 perguntas, 9 foram respondidas de forma correta e 15 de forma errada. Considerando a relação pergunta/aluno, 37,5% das perguntas foram respondidas de forma correta e 62,5% de forma errada. Do resultado da análise desta questão, constatamos que a maior parte dos alunos não conseguiu inferir o significado das palavras desconhecidas por meio do contexto da frase ou do texto.

#### **5.4 Análise comparativa entre a Atividade Diagnóstica Inicial e Final**

Neste tópico, faremos a análise do desenvolvimento da competência leitora dos participantes da pesquisa em relação às habilidades de leitura estudadas nas Oficinas por meio da aplicação das estratégias de leitura de Solé (1998), empregadas ao gênero fábula. Faremos isso comparando o desempenho individual dos alunos na Atividade Diagnóstica Inicial e Final.

Para fins deste exame, rerepresentamos, de forma agrupada, as habilidades de leitura da BNCC que nos serviram de referencial no desenvolvimento desta pesquisa.

- **EF15LP01** – Identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa, de massa e digital, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam.

- **EF15LP02** – Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio, etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas.

- **EF15LP03** – Localizar informações explícitas em textos.

- **EF15LP15** – Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade.

- **EF35LP01** – Ler e compreender, silenciosamente e, em seguida, em voz alta, com autonomia e fluência, textos curtos com nível de textualidade adequado.
- **EF35LP03** – Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global.
- **EF35LP04** – Inferir informações implícitas nos textos lidos.
- **EF35LP05** – Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto.
- **EF35LP21** – Ler e compreender, de forma autônoma, textos literários de diferentes gêneros e extensões, inclusive aqueles sem ilustrações, estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.
- **EF35LP29** – Identificar, em narrativas, cenário, personagem central, conflito gerador, resolução e o ponto de vista com base no qual histórias são narradas, diferenciando narrativas em primeira e terceira pessoas.

Ressaltamos que as habilidades **EF15LP15**, **EF35LP01** e **EF35LP21**, que dizem respeito ao exercício, propriamente dito, da leitura e à apreciação do texto literário, por terem permeado de maneira essencial todo o processo de Intervenção – desde a Atividade Diagnóstica Inicial, passando pelas Oficinas, até a Atividade Diagnóstica final –, não serão pontuadas individualmente nesta análise. Para fins deste exame, elas serão avaliadas de maneira subjetiva no estudo das demais habilidades descritas.

**Ativação do conhecimento prévio, estabelecimento de previsões e formulação de perguntas e hipóteses sobre o texto.**

A Ativação do conhecimento prévio, o estabelecimento de previsões e a formulação de perguntas e hipóteses sobre o texto são estratégias de leitura apontadas por Solé (1998), que, se utilizadas pelos alunos antes e durante a leitura, podem motivá-los e conduzi-los a uma melhor compreensão leitora.

Sobre a importância do conhecimento prévio, Solé (1998) nos diz que o professor deve estar atento à bagagem que os alunos possuem e podem trazer para a construção de sentido da leitura. A esse respeito, a autora faz o seguinte comentário:

Esta bagagem condiciona enormemente a interpretação que se constrói e não se refere apenas aos conceitos e sistemas conceituais dos alunos; também está constituída por seus interesses, expectativas, vivências... por todos os aspectos mais relacionados ao âmbito afetivo e que intervêm na atribuição de sentido ao que se lê. (SOLÉ, 1998, p.104).

Quanto à BNCC, podemos dizer que a habilidade **EF15LP02** é a que mais se relaciona a esse conteúdo, como podemos depreender de sua descrição:

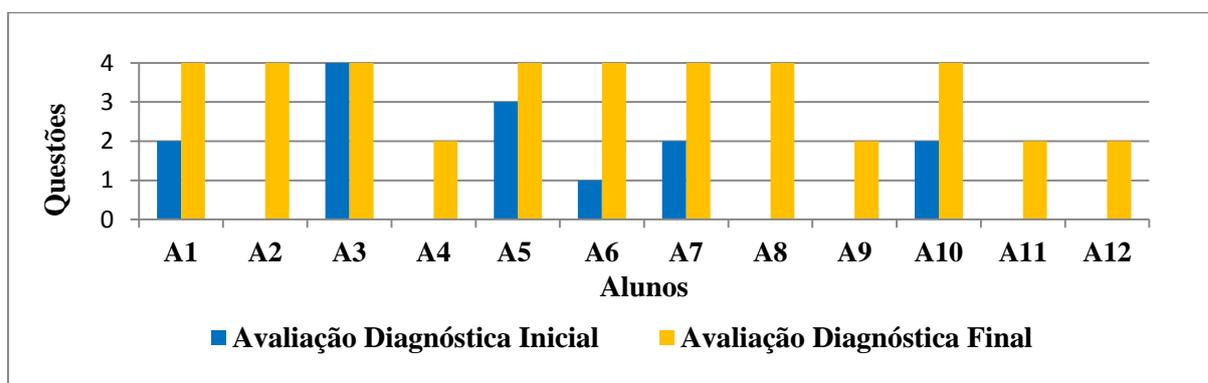
**EF15LP02** – Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio, etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas.

Nesse sentido, depois de sondada na Atividade Diagnóstica Inicial e trabalhada em todas as Oficinas, o uso feito pelos alunos dessa estratégia/habilidade, foi avaliado na Atividade Diagnóstica Final.

Salientamos que tanto na primeira quanto na última Atividade optamos por uma questão de natureza semelhante na apresentação desse conteúdo.

Vejamos, então, a análise comparativa do seu resultado.

**Gráfico 1** – Conhecimento prévio, previsões, perguntas e hipóteses sobre o texto



**Fonte:** Dados da Pesquisa (2019).

Como podemos observar no gráfico acima, os alunos A2, A4, A8, A9, A11 e A12 não responderam de forma correta na Atividade Inicial, nenhuma das perguntas feitas em relação ao conteúdo proposto. Porém, após à realização das Oficinas, demonstraram bom desenvolvimento. Enquanto os alunos A4, A9, A11 e A12 tiveram um progresso de 50%, os alunos A2 e A8 manifestaram uma evolução de 100%.

Em relação aos alunos A1, A3, A5, A6, A7 e A10, com exceção do A3 que manteve o mesmo desempenho positivo nas duas atividades diagnósticas, todos demonstraram evolução em relação ao conteúdo apresentado. Os alunos A1, A7 e A10, que haviam acertado 50% das

perguntas na Atividade Inicial, progrediram para 100% na Atividade Final. Os alunos A5 e A6, que haviam acertado 75% e 25%, respectivamente, na primeira Atividade, evoluíram, ambos, para 100% na última.

Em síntese, nesta questão que avaliou o desempenho dos alunos em relação à habilidade **EF15LP02**, todos apresentaram progresso significativo.

### Conhecimento geral sobre o gênero discursivo fábula

Tanto na Atividade Diagnóstica Inicial quanto na Final procuramos averiguar o conhecimento genérico dos alunos sobre a fábula, ou seja, investigamos se eles, mesmo que não soubessem descrever detalhes específicos desse gênero, eram capazes de reconhecê-lo e diferenciá-lo dos demais.

Justificamos essa ênfase dada à apreensão do conhecimento da fábula pelo fato de que quanto maior for o conhecimento do aluno acerca das características do gênero, melhor será a sua compreensão leitora. Isto porque “no processo de leitura e construção de sentido dos textos, levamos em conta que a escrita/fala baseiam-se em formas padrões e relativamente estáveis de estruturação”. (KOCH; ELIAS, 2017, p. 101).

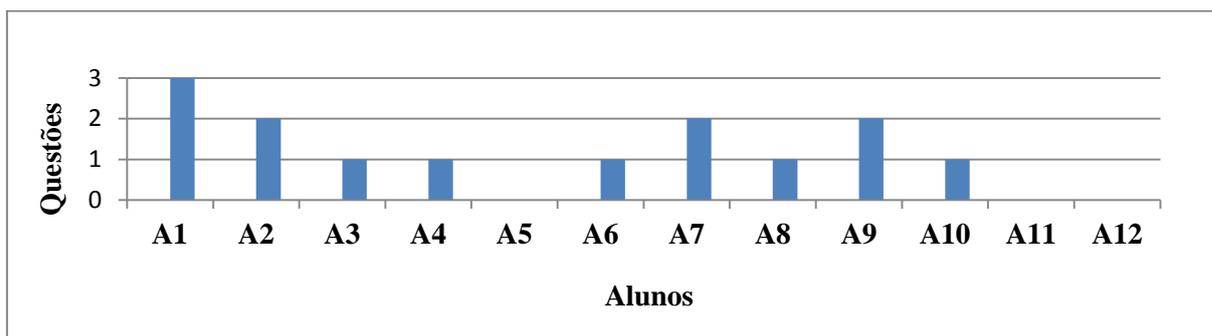
Em relação à BNCC, a habilidade referente a esse conteúdo é **EF15LP01**, como descrevemos a seguir.

**EF15LP01** – Identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa, de massa e digital, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam.

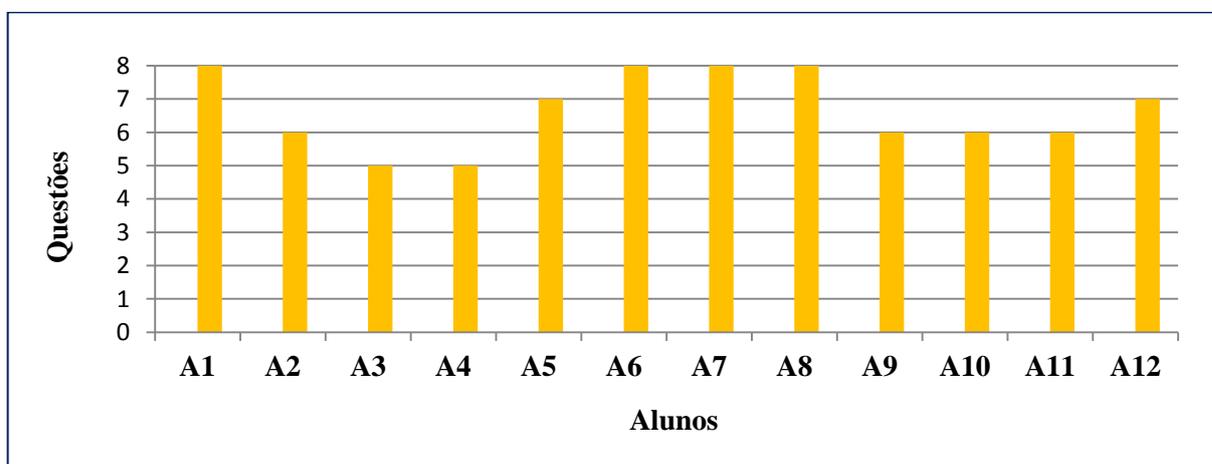
Sobre a estrutura da questão não mantivemos o padrão nas duas Atividades a fim de não sermos tão óbvios, uma vez que o gênero fábula fora estudado de forma aprofundada nas Oficinas.

Na Atividade Inicial apresentamos três fábulas e pedimos aos alunos que eles as identificassem, escolhendo entre quatro opções: conto, poema, canção ou fábula. Na Atividade Final expusemos uma lista de oito títulos e solicitamos aos alunos que eles marcassem aqueles que se referiam ao gênero fábula.

Dito isso, passemos, agora, à análise comparativa da questão.

**Gráfico 2** – Atividade Diagnóstica Inicial: Conhecimento do gênero discursivo fábula

Fonte: Dados da Pesquisa (2019)

**Gráfico 3** – Atividade Diagnóstica Final: Conhecimento do gênero discursivo fábula

Fonte: Dados da Pesquisa (2019)

Como podemos observar, na Atividade Inicial os alunos A5, A11 e A12 não responderam de forma correta nenhuma das 4 perguntas feitas; contudo, na Atividade Final, demonstraram um grande avanço ao responderem corretamente a maioria das perguntas. Na segunda atividade os alunos A5 e A12 acertaram 87,5% das perguntas e o aluno A11, 75%.

Em relação aos alunos A1, A2, A3, A4, A6, A7, A8, A9 e A10, com exceção do aluno A1, que manteve o mesmo desempenho positivo de 100% nas duas Atividades Diagnósticas, todos demonstraram evolução em relação ao conteúdo proposto.

Os alunos A3 e A4, que haviam acertado apenas 33,3% das perguntas na primeira atividade, evoluíram para 62,5% na segunda. Os alunos A6 e A8, que também tinham acertado 33,3% na primeira atividade, evoluíram para 100% na segunda. O aluno A10, que obteve 33,3% de acerto na primeira atividade, passou a 75% na segunda. Os alunos A2 e A9, que haviam acertado 66,7% das perguntas na Atividade Inicial, evoluíram para 75% na

Atividade Final. Por fim, o aluno A7, que também acertara 66,7% das perguntas na primeira atividade, evoluiu para 100% na segunda.

Ao compararmos o resultado das duas atividades referentes ao conteúdo proposto, percebemos que, depois da execução das Oficinas, todos os alunos passaram a reconhecer o gênero fábula e apresentaram crescimento em relação à habilidade **EF15LP01**, avaliada nessa questão.

### Localização de informações explícitas

Localizar informações explícitas em textos é uma habilidade de leitura recomendada pela BNCC. Segundo esse documento, “as habilidades expressam as **aprendizagens essenciais** que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares” (BNCC, 2018, p. 29, grifo nosso).

Nesse sentido, a localização de informações explícitas é um conteúdo imprescindível no ensino de leitura. Tanto que, apesar do aparente bom desempenho dos alunos em relação a essa habilidade, demonstrado na Atividade Diagnóstica Inicial, achamos por bem continuar estimulando-a e examinando-a ao longo da nossa Intervenção.

A BNCC descreve essa habilidade com o seguinte código:

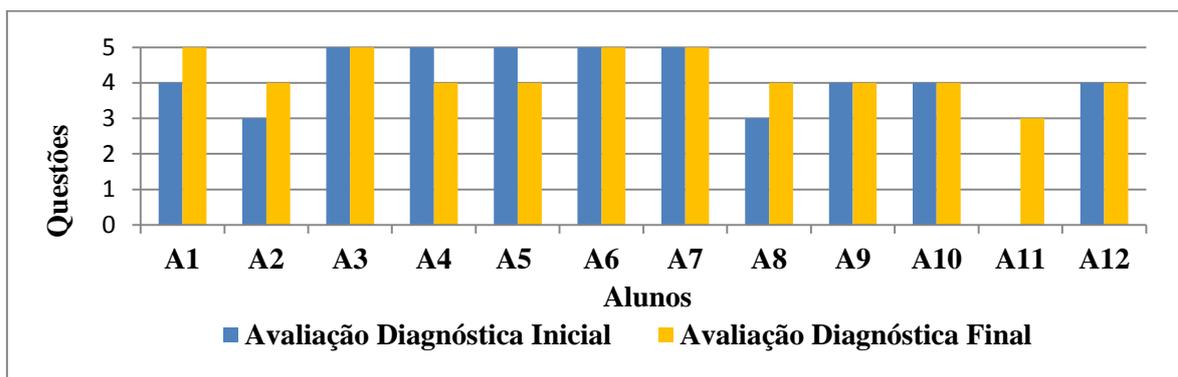
**EF15LP03** – Localizar informações explícitas em textos.

Essa habilidade está diretamente relacionada com a compreensão leitora. Por essa razão, ao associarmos seu ensino às estratégias de leitura indicadas por Solé (1998), acreditamos estar capacitando os alunos a não apenas decodificarem mecanicamente o texto, mas compreendê-lo em suas linhas e entrelinhas, mostrando-se leitores competentes.

Quanto à organização da questão, nas duas Atividades Diagnósticas mantivemos o padrão de organização da questão, solicitando aos alunos que lessem uma fábula e respondessem, por escrito, cinco perguntas cujas repostas eram informações que poderiam ser extraídas diretamente do texto.

A seguir, comparamos os resultados das duas atividades.

Gráfico 4 – Localização de informações explícitas



Fonte: Dados da Pesquisa (2019)

Examinando o gráfico acima, vemos que os alunos A3, A6, A7, A9, A10 e A12 mantiveram o mesmo desempenho de 100% e 80% de acerto nas duas atividades.

O aluno A11, que, por sua vez, não havia respondido de forma correta nenhuma das perguntas da Atividade Inicial, demonstrou crescimento ao responder corretamente 60% das perguntas na Atividade Final.

O aluno A1, que havia acertado 80% das perguntas na primeira atividade, evoluiu para 100% na segunda. E os alunos A2 e A8, que tiveram um desempenho de 60% de acerto na primeira atividade, evoluíram para 80% na segunda.

Os alunos A4 e A5, que haviam acertado 100% das perguntas na Atividade Inicial, regrediram para 80% na Atividade Final.

Em resumo, dos 12 alunos, 6 mantiveram o mesmo desempenho positivo nas duas atividades, 4 apresentaram progresso e 2 demonstraram desempenho diminuído.

Podemos dizer que, apesar do aparente retrocesso de dois alunos, de modo geral a maioria deles demonstrou, nas duas Atividades Diagnósticas, bom desempenho em relação à habilidade **EF15LP03**, referente à localização de informações explícitas em texto.

Também acreditamos que o ensino das estratégias de compreensão leitora de Solé (1998) ajudou tanto aqueles que apresentaram progresso na resolução da questão quanto aqueles que se mantiveram no mesmo nível positivo.

### Inferência de informações implícitas

Inferir informações implícitas também é uma habilidade leitora constante na BNCC e, portanto, também é essencial que seu ensino seja efetuado para fins do desenvolvimento da competência leitora dos educandos.

Observemos, abaixo, seu código descritivo na BNCC:

**EF35LP04** – Inferir informações implícitas nos textos lidos.

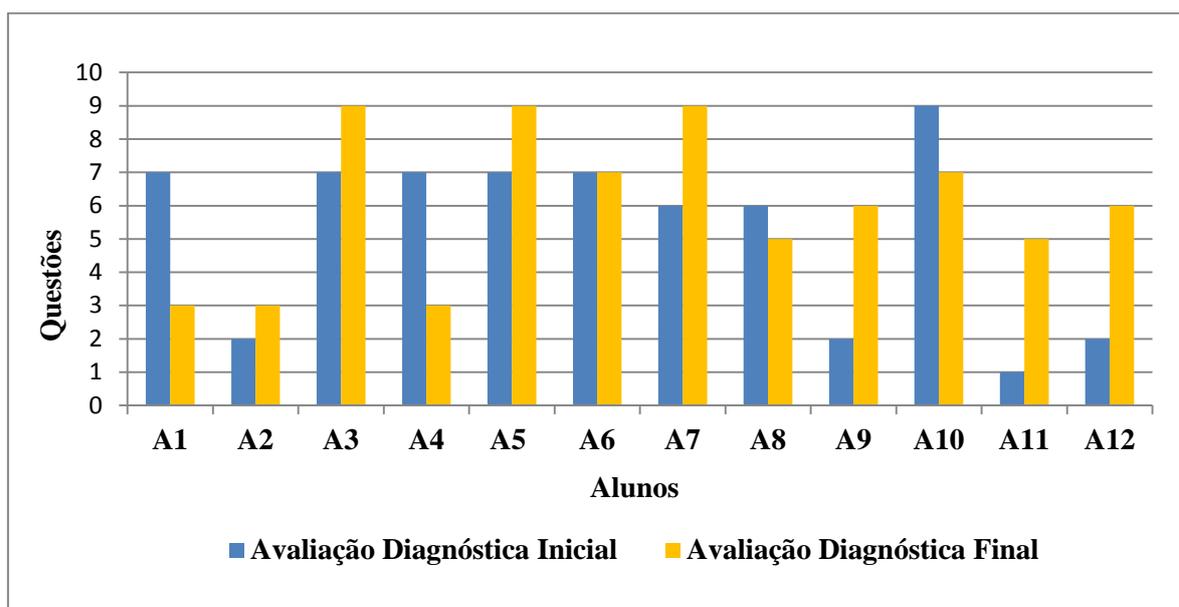
A habilidade de inferir informações implícitas também diz respeito à compreensão leitora, mais especificamente no que se refere à interpretação textual, isto é, à capacidade do leitor de relacionar seus conhecimentos prévios ao conteúdo do texto para, de forma reflexiva, chegar a novas informações e emitir sua opinião.

Acreditamos que o ensino das estratégias de leitura de Solé (1998) praticado nas Oficinas ajudou os alunos no desenvolvimento dessa habilidade.

Quanto a sua estrutura, a questão teve o mesmo formato nas duas Atividades Diagnósticas. Fizemos dez perguntas objetivas sobre o texto selecionado.

Passemos à análise do resultado da questão.

**Gráfico 5** – Inferência de informações implícitas



Fonte: Dados da Pesquisa (2019)

Conforme podemos perceber no gráfico acima, os alunos A2, A3, A5, A7, A9, A11 e A12 demonstraram progresso na Atividade Final. Os alunos A9 e A12, que apresentaram aproveitamento de 20% na primeira atividade, progrediram para 70% na última. O aluno A2, que também apresentou 20% de aproveitamento na Atividade Inicial, teve um pequeno progresso para 30%. Os alunos A3 e A5, que tiveram aproveitamento de 70% na primeira atividade, avançaram para 90% na segunda. O aluno A7, que apresentou desempenho de 60% na Atividade Inicial, também teve aproveitamento de 90% na Atividade Final.

O aluno A6 apresentou o mesmo aproveitamento de 70% nas duas Atividades Diagnósticas. Os alunos A1, A4, A8 e A10 apresentaram melhor desempenho na Atividade Inicial do que na Atividade Final. Na primeira atividade, os alunos A1 e A4 apresentaram desempenho de 70%, enquanto na Atividade Final caíram para 30%. O aluno A8, que também teve aproveitamento de 70% na primeira atividade, caiu para 50% na segunda. O aluno A10, por sua vez, que obteve desempenho de 90% na Atividade Inicial, caiu para 70% na Atividade Final.

Diante do exposto, mesmo considerando o desempenho inferior na Atividade Final de quatro alunos, podemos afirmar que a maioria apresentou bom rendimento na Atividade Diagnóstica Final em relação à habilidade **EF35LP04**, referente à inferência de informações implícitas nos textos lidos.

**Elementos constitutivos do gênero fábula:  
Conteúdo temático, estilo e construção composicional**

Os elementos constitutivos do gênero, segundo Bakhtin (1997), são: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Juntos, esses três elementos formam o todo do enunciado. Nas palavras desse teórico, “para falar, utilizamo-nos sempre dos gêneros do discurso”. (BAKHTIN, 1997. p. 301).

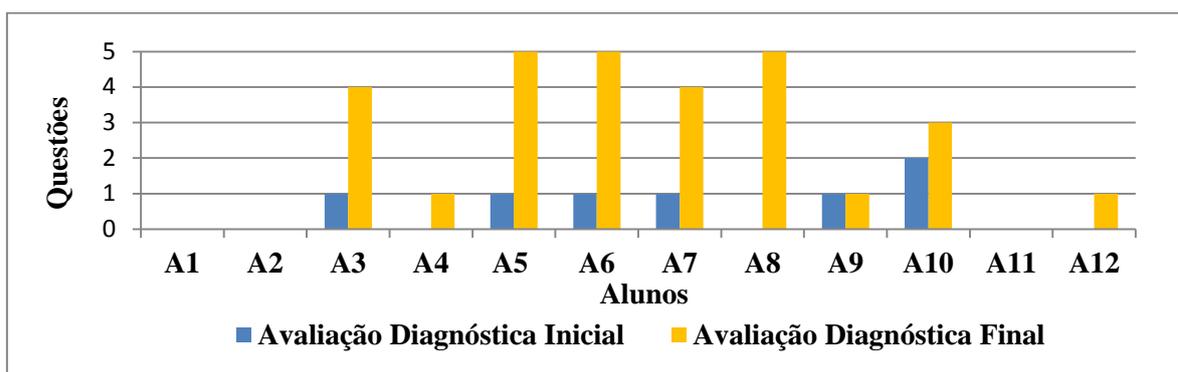
Nessa perspectiva, ao deparar-se com o texto, para poder “negociar” seu sentido, o leitor precisa acionar seus conhecimentos sobre os gêneros. Partindo dessa compreensão, não poderíamos falar de leitura sem falar de gênero. E não poderíamos estudar a fábula sem apresentar os elementos que constituem esse gênero, em particular.

A BNCC referenda esse conteúdo na habilidade **EF15LP01**, já citada, que trata da identificação social dos textos.

Ressaltamos ainda que, ao apresentarmos esse assunto, aplicamos à leitura de todas as fábulas estudadas as estratégias de compreensão leitora indicadas por Solé (1998).

Também ressaltamos que, tanto na primeira quanto na última atividade, seguimos o mesmo modelo de organização da questão. Ou seja, fizemos cinco perguntas semelhantes referentes ao conteúdo proposto. Essas perguntas deveriam ser respondidas com base nas fábulas lidas nas respectivas Atividades Diagnósticas.

Vejamos o resultado comparativo da análise da questão.

**Gráfico 6 – Elementos constitutivos do gênero fábula**

Fonte: Dados da Pesquisa (2019)

Conforme exposto no gráfico acima, os alunos A1, A2 e A11 não responderam de forma correta na Atividade Inicial nem na Atividade Final as perguntas referentes ao conteúdo proposto na questão. Isto é, não demonstraram aproveitamento algum em relação ao conhecimento dos elementos constitutivos do gênero fábula.

Todavia, os alunos A3, A4, A5, A6, A7, A8, A10 e A12 apresentaram progresso na Atividade Final em comparação com a Atividade Inicial.

Os alunos A4, A8 e A12, apesar não terem respondido corretamente nenhuma das perguntas da primeira atividade, demonstraram avanço na última. Os alunos A4 e A12 tiveram um pequeno progresso de 20%, enquanto o aluno A8 apresentou aproveitamento de 100%.

Os alunos A3, A5, A6 e A7 tiveram na Atividade Inicial um aproveitamento de 20%. Na Atividade Final os alunos A3 e A7 progrediram para 80%, enquanto os alunos A5 e A6 progrediram para 100%.

O aluno A10 teve na Atividade Inicial um aproveitamento de 40%, progredindo para 60% na Atividade Final.

O aluno A9 manteve o mesmo aproveitamento de 20% nas duas Atividades Diagnósticas.

Em síntese, podemos afirmar que, apesar de três alunos não terem demonstrado o mínimo de aproveitamento nas duas Atividades Diagnósticas em relação ao conteúdo proposto e um aluno ter mantido o mesmo nível de rendimento, a maioria apresentou algum tipo de progresso. Diante disso, consideramos que o ensino-aprendizado dos elementos que constituem o gênero fábula, contemplado na habilidade **EF15LP01**, foi efetivo.

## Elementos básicos da narrativa

Os elementos da estrutura narrativa constituem um conteúdo que também faz parte das características do gênero fábula, e por essa razão o incluímos em nossa Intervenção.

De acordo com Solé (1998), a superestrutura do texto (narrativo ou expositivo, por exemplo) e a forma como ele é organizado podem auxiliar o leitor no processo de compreensão leitora.

Sobre o texto narrativo, que é o caso da fábula, podem ser feitas perguntas como: Onde ocorreu a história? De que trata a história? Que lições podem ser tiradas desta história? Essas indagações levarão o leitor a formular respostas que podem ajudá-lo em seu trabalho na busca de sentidos para sua leitura.

Nas palavras de Solé (1998, p.111), “a organização interna de um texto oferece algumas pistas que permitem estabelecer um conjunto de questões cuja resposta ajuda a construir o significado do texto”.

Na BNCC, a habilidade que descreve as formas de composição de narrativas encontra-se no eixo da Análise Linguística e Semiótica, mas, como já dissemos, este fato não nos impediu de trabalhá-la neste estudo, posto que este documento pedagógico esclarece que os procedimentos de análise acontecem durante os processos de leitura e produção de textos (BNCC, 2018).

O código da BNCC referente a essa habilidade é **EF35LP29**, que rerepresentamos a seguir:

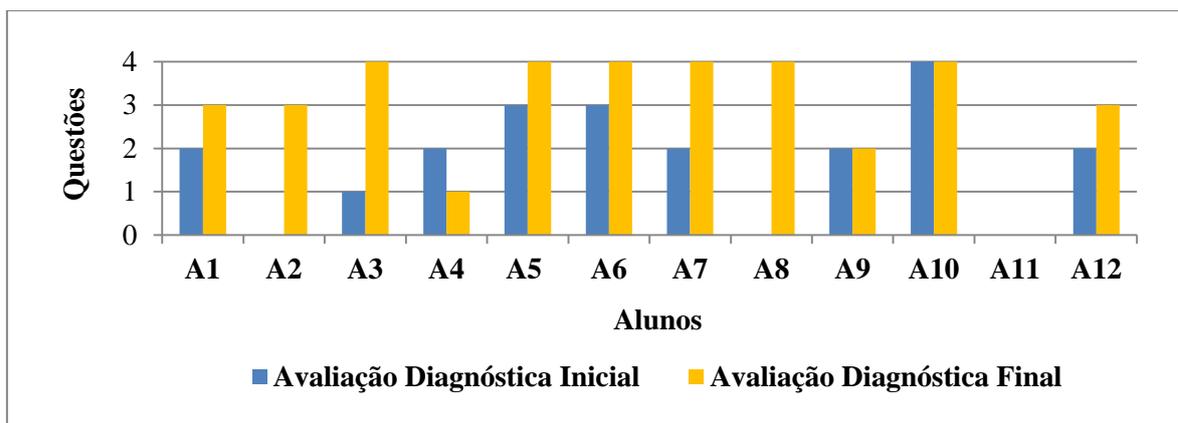
**EF35LP29** – Identificar, em narrativas, cenário, personagem central, conflito gerador, resolução e o ponto de vista com base no qual histórias são narradas, diferenciando narrativas em primeira e terceira pessoas.

Quanto às estratégias de leitura de Solé (1998), elas foram os recursos que utilizamos para garantir a compreensão leitora que, necessariamente, antecedeu o estudo dos elementos da narrativa.

Para avaliar esse conteúdo referente aos elementos básicos do texto narrativo foram feitas, nas duas Atividades Diagnósticas, quatro perguntas idênticas em relação à fábula selecionada.

Apresentamos a seguir, a análise comparativa do resultado das duas Atividades.

Gráfico 7 – Elementos básicos da narrativa



Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

Conforme podemos ver no gráfico acima, os alunos A2, A8 e A11 não responderam de forma correta na Atividade Inicial nenhuma das perguntas referentes ao conteúdo proposto; todavia, na Atividade Final, enquanto o aluno A11 permaneceu com o mesmo desempenho negativo, os alunos A2 e A8 apresentaram, respectivamente, 75% e 100% de aproveitamento em relação às perguntas feitas.

Os alunos A1, A3, A5, A6, A7 e A12 também demonstraram avanço na Atividade Final. Os alunos A1 e A12, que haviam acertado 50% das perguntas na primeira atividade, progrediram para 75% na última. O aluno A7, que também acertara 50% das perguntas na Atividade Inicial, avançou para 100% na Atividade Final. O aluno A3, que havia acertado apenas 25% das perguntas na primeira atividade, demonstrou desempenho de 100% na última. Os alunos A5 e A6, que apresentaram 75% de aproveitamento na Atividade Inicial, progrediram para 100% na Final.

Como ainda podemos notar no gráfico, os alunos A9 e A10 mantiveram o mesmo desempenho positivo de 50% e 100% nas duas Atividades Diagnósticas, e o aluno A4 apresentou um decréscimo de 50% para 25% em seu desempenho nas atividades propostas.

Resumindo, podemos dizer que, com exceção dos alunos A4 e A11, todos os demais apresentaram bom desempenho na Atividade Diagnóstica Final, e a maioria demonstrou progresso em relação à habilidade **EF35LP29**.

### Ideia central do texto

Identificar ou gerar a ideia central do texto é uma estratégia de leitura indicada por Solé (1998) como fator de compreensão global do texto que favorece o desenvolvimento de um leitor crítico e autônomo. Nesse sentido, ela afirma: “Encontrar a ideia principal é uma condição para que os alunos possam aprender a partir dos textos, para que possam realizar uma leitura crítica e autônoma”. (SOLÉ, 1998, p. 138).

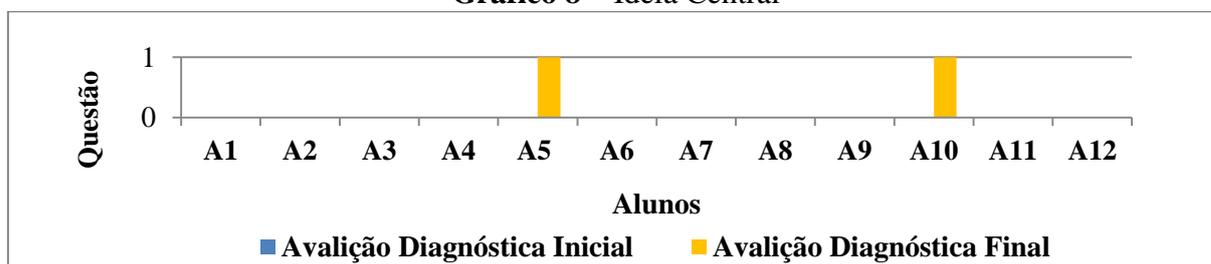
De acordo com a BNCC, identificar a ideia central é uma habilidade que o educando precisa apresentar em sua prática leitora. Assim sendo, esse documento a recomenda no código **EF35LP03**, como descrito abaixo:

**EF35LP03** – Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global.

Diante do exposto, consideramos imprescindível incluir o estudo dessa habilidade nesta Intervenção Pedagógica que buscou o melhoramento da competência leitora dos nossos alunos. Com esse propósito, sondamos o seu conhecimento, por parte dos educandos, na Atividade Diagnóstica Inicial, depois a apresentamos nas Oficinas e, por fim, voltamos a investigar sua apreensão na Atividade Diagnóstica Final.

Para avaliarmos o desempenho dos alunos em relação a essa habilidade/estratégia, perguntamos nas duas Atividades Diagnósticas qual era a ideia central de uma fábula, anteriormente estudado na respectiva atividade, mas sob outra perspectiva. A seguir, comparamos os resultados da questão nas duas Atividades Diagnósticas realizadas.

**Gráfico 8 – Ideia Central**



Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

Conforme podemos perceber no gráfico demonstrativo acima, nenhum dos alunos conseguiu identificar a ideia central do texto na Atividade Diagnóstica Inicial. E, na Atividade Diagnóstica Final, apenas os alunos A5 e A10 demonstraram bom desempenho.

Considerando esses dados, podemos dizer que o desenvolvimento dos alunos mostrou-se insatisfatório em relação à habilidade **EF35LP03**, que trata da localização da ideia central do texto.

**Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto**

Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas a partir do contexto textual é uma habilidade que auxilia o aluno na compreensão da leitura e, por essa razão, não pode deixar de ser considerada quando falamos em competência leitora.

A BNCC inclui essa habilidade em sua proposta de orientação curricular e a descreve no código a seguir:

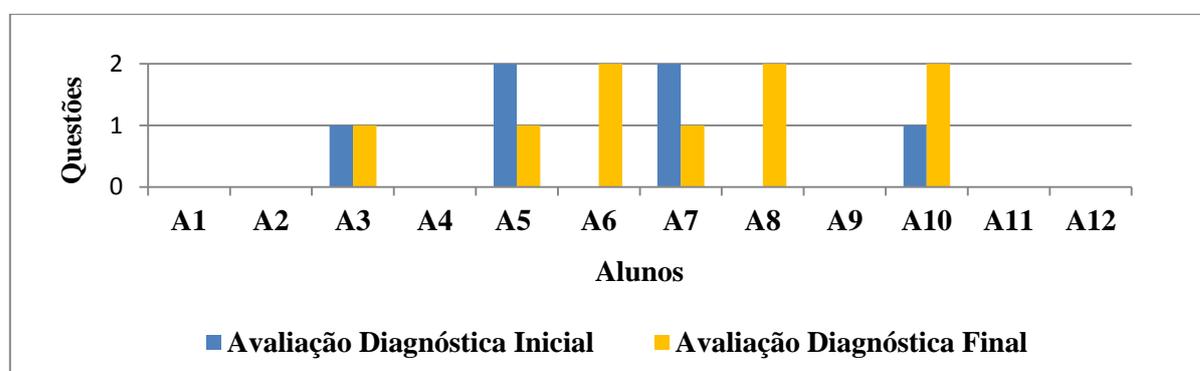
**EF35LP05** – Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto.

O tipo de inferência indicada por essa habilidade requer que o leitor, baseado nas pistas textuais, acione seu conhecimento de mundo para chegar ao sentido da palavra ou expressão desconhecida. Essa forma de atividade cognitiva remete-nos às estratégias de leitura de Solé (1998), que orienta o resgate dos conhecimentos prévios do leitor no processo de compreensão leitora.

Para avaliarmos a apreensão dessa habilidade pelos alunos, propusemos na Atividade Diagnóstica Inicial e Final uma questão na qual o educando deveria informar o significado de duas palavras retiradas dos textos selecionados.

Vejamos a seguir, o resultado da análise comparativa da questão.

**Gráfico 9** – Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas



Fonte: Dados da Pesquisa (2019)

De acordo com o gráfico acima, podemos constatar que os alunos A1, A2, A4, A9, A11 e A12 demonstraram desempenho negativo em relação ao conteúdo apresentado, pois tanto na Atividade Inicial quanto na Atividade Final, realizada após a execução das Oficinas, não deram o significado correto de nenhuma das palavras apresentadas.

Os alunos A6 e A8 também tiveram desempenho negativo na primeira atividade, porém apresentaram aproveitamento de 100% na última.

O aluno A10, de igual modo, apresentou progresso na Atividade Final. De 50% de aproveitamento na primeira atividade, subiu para 100% na última.

O aluno A3 manteve o mesmo aproveitamento de 50% na Atividade Inicial e Final, ao contrário dos alunos A5 e A7, que na primeira atividade apresentaram aproveitamento de 100%, mas caíram para 50% na última.

Considerando os dados apontados no gráfico, constatamos que apenas os alunos A6, A8 e A10 obtiveram progresso em relação à habilidade **EF35LP05**, relativa a inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas a partir do contexto da frase ou do texto. Diante desse fato, avaliamos que o rendimento da turma em relação à referida habilidade não foi satisfatório.

Finalmente, tendo feito, até aqui, o estudo comparativo do desempenho dos alunos nas duas Atividades Diagnósticas realizadas, constatamos que a maioria conseguiu progredir em relação ao conteúdo ministrado, isto é, demonstraram, de modo geral, algum crescimento no conhecimento das habilidades de leitura da BNCC que tomamos como parâmetro neste estudo. Todavia, em relação ao aprendizado das habilidades, tomadas isoladamente, podemos observar que nem todas foram bem assimiladas pelos alunos.

Considerando, objetivamente, o resultado da Atividade Diagnóstica Final, o ensino da habilidade **EF35LP03**, referente à identificação da ideia central do texto, só foi apreendido por dois alunos.

De igual modo, podemos dizer que o aprendizado da habilidade **EF35LP05**, relativa à compreensão do sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, não alcançou a absorção desejada. Na Atividade Diagnóstica Final, apenas três estudantes demonstraram progresso em relação a esse conteúdo.

A fim de termos uma visão geral e um melhor entendimento do que acabamos de dizer, observemos o quadro a seguir.

**Quadro 52** – Síntese do desempenho dos alunos em relação às habilidades da BNCC

<b>RENDIMENTO DOS ALUNOS EM RELAÇÃO ÀS HABILIDADES BNCC</b>				
<b>HABILIDADES</b>	<b>RESULTADO SATISFATÓRIO</b>		<b>RESULTADO INSATISFATÓRIO</b>	
	Avançou	Manteve resultado positivo	Manteve resultado negativo	Retrocedeu
<b>EF15LP01</b> – Conhecimento geral sobre o gênero discursivo fábula	A2, A3, A4 A5, A6, A7 A8, A9, A10 A11, A12	A1		
<b>EF15LP01</b> – Identificar a função social de textos (conteúdo temático, estilo e construção composicional)	A3, A4, A5 A6, A7, A8 A10, A12	A9	A1, A2, A11	
<b>EF15LP02</b> – Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler	A1, A2, A4 A5, A6, A7 A8, A9, A10 A11, A12	A3		
<b>EF15LP03</b> – Localizar informações explícitas em textos.	A1, A2, A8 A11	A3, A6, A7, A9, A10, A12		A4 e A5
<b>EF35LP03</b> – Identificar a ideia central do texto	A5, A10		A1, A2, A3 A4, A6, A7 A8, A9, A11, A12	
<b>EF35LP04</b> – Inferir informações implícitas nos textos lidos.	A2, A3, A5 A7, A9, A11 A12	A6		A1, A4 A8, A10
<b>EF35LP05</b> – Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos	A6, A8, A10	A3	A1, A2, A4 A9, A11, A12	A5, A7
<b>EF35LP29</b> – Identificar, em narrativas, cenário, personagem central, conflito gerador, resolução e o ponto de vista com base no qual histórias são narradas	A1, A2, A3, A5, A6, A7, A8, A12	A9, A10	A11	A4

**Fonte:** Elaborado pela autora (2019).

Por fim, concluída essa análise comparativa entre a Avaliação Diagnóstica Inicial e Final, podemos constatar que, em relação à apreensão das habilidades avaliadas, os alunos, de modo geral, demonstraram crescimento e, conseqüentemente, melhoras na prática da leitura. Esse fato nos leva a crer que o uso das estratégias de leitura de Solé (1998), efetivamente, contribuiu para o desenvolvimento da competência leitora desses educandos.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, investigamos a contribuição das estratégias de leitura de Solé (1998) para o desenvolvimento da competência leitora dos alunos do Ciclo II (4º e 5º ano) da Educação de Jovens e Adultos de uma escola municipal da cidade de Bayeux-PB.

Este estudo surgiu da observação da dificuldade desses educandos de praticarem uma leitura para além da decodificação, ou seja, uma leitura ativa, autônoma, reflexiva e não dependente da compreensão e interpretação nossa ou de outrem.

A partir desse olhar, nos questionamos como poderíamos ajudar esses alunos a desenvolverem uma prática leitora efetiva, que os tornassem menos dependentes intelectual e socialmente, uma vez que a dependência demonstrada em relação à leitura é, também, reflexo da sujeição social própria daqueles que não dominam essa prática essencial na sociedade letrada, e por isso não exercem de forma plena sua cidadania.

Nessa perspectiva, ao respondermos essa pergunta, foi então que cogitamos poder ajudá-los a terem o domínio das habilidades necessárias a um leitor competente por meio do ensino das estratégias de leitura propostas por Solé (1998).

Decidimos pela aplicação dessas estratégias em razão deste trabalho adotar o conceito de leitura interacionista, que “pressupõe que, para ler, é necessário dominar as habilidades de decodificação e aprender as distintas estratégias que levam à compreensão” (SOLÉ, 1998, p. 24).

Evidenciamos que essas estratégias foram aplicadas ao gênero fábula, e tal escolha ocorreu, primeiramente, porque “toda a manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero”. (MARCUSCHI, 2008. p. 154). Segundo, porque a fábula possui características textuais e de conteúdo adequadas ao nível de aprendizagem dos alunos participantes da pesquisa, tais como: pequena extensão dos textos e contemporaneidade dos temas abordados, que, via de regra, levam à reflexão.

Esse entendimento sobre a fábula pode ser resumido nas palavras de Bagno, que diz: “A fábula é uma pequena narrativa que serve para ilustrar algum vício ou alguma virtude, e termina, invariavelmente, com uma lição de moral”. (BAGNO, 2006, p. 51).

Desse modo, ao aplicarmos as estratégias de leitura propostas por Solé ao gênero fábula, para fins específicos de investigação, tomamos como referência as habilidades de leitura da BNCC e desenvolvemos uma Intervenção Pedagógica constituída de uma Atividade Diagnóstica Inicial, quatro Oficinas de Leitura e uma Atividade Diagnóstica Final.

Contudo, antes de realizarmos essa Intervenção, julgamos importante nos fundamentarmos teoricamente e, para tanto, estudamos o lugar da leitura nos documentos oficiais, as principais concepções de leitura, as estratégias de leitura propostas por Solé e o gênero fábula. Também refletimos sobre a Educação de Jovens e Adultos e sua relação com a prática da leitura. Consideramos que a contribuição desse suporte teórico foi imprescindível na elaboração, execução e análise de todas as etapas da ação pedagógica que realizamos.

Em relação à Atividade Diagnóstica Inicial, podemos afirmar que ela cumpriu satisfatoriamente sua finalidade, pois nos apontou o grau de fragilidade dos alunos em relação ao conhecimento e à prática das habilidades leitoras indispensáveis ao leitor proficiente, assim como a respeito do gênero discursivo fábula e sua estrutura narrativa.

Nesse sentido, constatamos que eles demonstravam dificuldades nas habilidades da BNCC que dizem respeito à identificação da função social de textos, ao estabelecimento de expectativas em relação ao texto que se vai ler, apoiando-se em seus conhecimentos prévios, à identificação da ideia central do texto, à inferência de informações implícitas nos textos lidos, à inferência do sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto e à identificação dos elementos básicos do texto narrativo. Com base na observação dessas dificuldades, organizamos, então, as quatro Oficinas de Leitura.

A respeito dessas Oficinas, consideramos que foram bem sucedidas, na medida em que atenderam ao propósito de sua realização. Na sua execução, contamos com a participação efetiva dos alunos e tivemos a oportunidade de ensiná-los e levá-los ao exercício da leitura por meio de estratégias adequadas a essa prática.

Por fim, após a realização dessas Oficinas, aplicamos a última Atividade Diagnóstica a fim de verificarmos o quanto os alunos haviam fixado o conteúdo ministrado e melhorado em sua competência leitora.

Na Atividade Final, avaliamos que, de maneira geral, houve progresso no aprendizado dos alunos, ainda que tenhamos constatado que em relação às habilidades da BNCC que tomamos como parâmetro nem todas obtiveram o mesmo nível de assimilação, como, por exemplo, a habilidade referente à identificação da ideia central do texto e a que diz respeito à inferência do sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos.

Julgamos que esse fato ocorreu por essas habilidades necessitarem de um tempo maior de apresentação e de uma bagagem de conhecimento mais ampla por parte dos alunos. Todavia, no que tange ao conhecimento do gênero fábula, em especial, acreditamos termos obtido um resultado bastante positivo, visto que depois das Oficinas os alunos passaram a demonstrar segurança no reconhecimento de seus elementos constitutivos, além de

apresentarem desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo, promovido pelas discussões dos temas pessoais e sociais levantados na “moral” dos textos estudados.

Nesse aspecto, consideramos ter, com esta pesquisa, contribuído para o fortalecimento da consciência cidadã dos alunos, porquanto a plena cidadania passa pela capacidade de lermos, de forma questionadora e transformadora, não só as palavras, mas o mundo a nossa volta.

Ressaltamos que essa perspectiva da leitura como meio de atuação social também encontra respaldo nas palavras de Solé, quando afirma que “a leitura nos aproxima da cultura, ou melhor, de múltiplas culturas e, neste sentido, sempre é uma contribuição essencial para a cultura própria do leitor” (SOLE, 1998, p. 46).

No que tange às estratégias de leitura propostas por Solé (1998), que permearam todo o nosso ensino de leitura, cremos terem sido fundamentais no processo de apreensão das habilidades leitoras trabalhadas, embora não possamos quantificar de forma objetiva seus efeitos na proficiência em leitura internalizada pelos participantes da intervenção realizada, assim como não podemos mensurar o aprendizado subjetivo das habilidades referentes à formação do leitor literário que foram estudadas por meio da fábula.

Em razão do exposto, ao término deste trabalho, acreditamos que, de fato, as estratégias de leitura propostas por Solé contribuíram para o desenvolvimento da competência leitora dos alunos participantes desta pesquisa. E, por essa razão, acreditamos que outros professores da área de Língua Portuguesa devam, de igual modo, utilizar-se dessas estratégias no ensino da leitura. E não apenas esses docentes, mas todos aqueles que desejam aperfeiçoar sua leitura pessoal e tirar melhor proveito dessa prática.

Por último, reiteramos nossa percepção de que esta pesquisa contribui tanto para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos em relação à prática da leitura quanto para o seu crescimento pessoal e social, devido à natureza dos textos lidos, refletidos e discutidos em sala de aula.

Ponderamos, também, que esta investigação, de forma semelhante, nos trouxe crescimento acadêmico-profissional e pessoal, tendo em vista que à medida que fomos ensinando também fomos aprendendo, de modo a aperfeiçoar nossa prática. E, considerando, ainda, que durante todo o processo de sua execução fomos sobretudo surpreendidos pela riqueza dos saberes transmitidos nas fábulas estudadas.

## REFERÊNCIAS

AÇÃO EDUCATIVA; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf)**: estudo para medir os níveis de Alfabetismo da população brasileira de 15 a 64 anos. Ação Educativa. IPM, 2018. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1ez-6jrlrRRUm9JJ3MkwxEUffltjCTEI6/view>. Acesso em: 10 jan. 2018.

ALACAZUM PALAVRAS PARA ENTRETER. **O Sabiá e o Urubu**. Disponível em: <http://alacazum.blogspot.com/2010/09/fabula-o-sabia-e-o-urubu.html/>. Acesso em: 16 jan. 2019.

ATIVIDADES PARA PROFESSORES. **Tirinha de Armandinho**. Disponível em: <https://atividadesparaprofessores.com.br/trabalhando-o-preconceito-com-textos-no-5o-ano/>. Acesso em: 19 jan. 2019.

ATIVIDADES PARA PROFESSORES. **Cartaz sobre preconceito e racismo**. Disponível em: <https://atividadesparaprofessores.com.br/trabalhando-o-preconceito-com-textos-no-5o-ano/>. Acesso em: 19 jan. 2019.

BAGNO, Marcos. Fábulas Fabulosas. In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena. (Orgs.). **Práticas de Leitura e Escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/grades/salto\\_ple.pdf](http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/grades/salto_ple.pdf). Acesso em: 20 jan. 2019.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BÍBLIA, N. T. Romanos. In: **Bíblia Sagrada**. Traduzida por João Ferreira de Almeida. Edição revista e atualizada no Brasil. 3. ed. (Nova Almeida Atualizada). Barueri-SP: Sociedade Bíblica do Brasil, 2017.

BONIFÁCIO, Carla Alessandra de Melo. Práticas de Leitura e Produção textual em Língua Inglesa. In: CLAUDINO, C. V. A. (Org.). **Curso de Licenciatura em Letras – Língua Inglesa a distância**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015. v. 2.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 35. ed. Brasília: Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinalsite.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinalsite.pdf). Acesso em: 29 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases para Educação Básica Nacional**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parecer CNE/CEB n. 11, de 10 de maio de 2000**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf). Acesso em: 29 jan. 2019.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: Linha de Base. Brasília: Inep, 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais: 1ª a 4ª série**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa: 1ª a 4ª série**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos: segundo segmento do ensino Fundamental: 5ª a 8ª série. v. 1 e 2**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2002.

CABRAL, L. S. **Processos psicolinguísticos de leitura e a criança**. Porto Alegre: Letras de Hoje, 1986. v. 19, n. 1, p. 7-19.

ESOPO. **Fábulas de Esopo**. Tradução de Antonio Carlos Vianna. Porto Alegre: L&PM, 1997.

FACHIN, Odília. **Fundamentos de Metodologia: noções básicas em pesquisa científica**. 6. ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2017.

FERNANDES, Millôr. **Fábulas fabulosas**. 15. ed. Rio de Janeiro: Nórdica, 1999.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, M. Educação de jovens e adultos: correntes e tendências. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J.E. (Orgs.). **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KLEIMAN, Ângela B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Coleção Linguagem e letramento em foco: linguagem nas séries iniciais. São Paulo: UNICAMP, 2005.

KOCH, Ingedore V.; ELIAS, Vanda M. **Ler e Compreender os Sentidos do Texto**. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2017.

LA FONTAINE, Jean de. **Fábulas**. Tradução de Ferreira Gullar e ilustração de Gustavo Doré. 6. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2011.

LOBATO, Monteiro. **Fábulas**. Jandira-SP: Ciranda Cultural, 2019.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MINAYO, M. C.de S. et al. (Orgs.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

PORTELA, Oswaldo O. **A Fábula**. Revista Letras. Curitiba: IFPR, 1983. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/letras/article/view/19338/12634>. Acesso em: 10 jan. 2019.

ROMÃO, José E. Compromissos do educador de jovens e adultos. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J.E. (Orgs.). **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. Tradução de Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 1998.

SILVA, Rosa Maria Graciotto. A fábula de Monteiro Lobato e a formação do leitor. In: MENEGASSI, Renilson José (Org.). **Leitura, escrita e gramática no ensino fundamental: Das teorias às práticas docentes**. Maringá-PR: Eduem, 2010.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

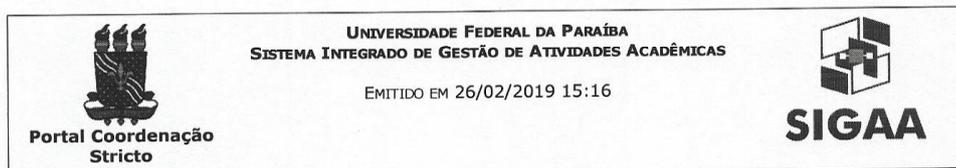
UFJF/NOTÍCIAS. **Charge de José Bello da Silva Junior**. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/noticias/2017/01/18/10-charges-mostram-que-o-brasil-atual-e-coisa-do-passado/>. Acesso em: 19 jan. 2019.

YUNES, Eliana. **Pelo avesso: a leitura e o leitor**. Letras, Curitiba, nº 44, p. 185-196, 1995. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/letras/article/view/19078/12383>. Acesso em: 04 fev. 2019.

# **ANEXOS**

## ANEXO A – DECLARAÇÃO DE APROVAÇÃO DO PROJETO DE QUALIFICAÇÃO

Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas

[https://sigaa.ufpb.br/sigaa/stricto/banca\\_pos/escolher\\_banca.jsf](https://sigaa.ufpb.br/sigaa/stricto/banca_pos/escolher_banca.jsf)


### DECLARAÇÃO

Declaramos, para os devidos fins, que o aluno **ANDRÉA GARCIA DE SOUZA** foi aprovado(a) na QUALIFICAÇÃO de DISSERTAÇÃO em LETRAS/PROFLETRAS - Rio Tinto - MESTRADO PROFISSIONAL do Curso de MESTRADO, no dia 27 de Fevereiro de 2019 às 15:00, no(a) CCAE-UFPB, UFPB, cuja banca examinadora fora constituída pelos professores:

Doutor (a) CARLA ALECSANDRA DE MELO BONIFACIO  
(Presidente)

Doutor (a) JOSEVAL DOS REIS MIRANDA  
(Interno)

Doutor (a) LAURENIA SOUTO SALES  
(Interno)

A sua DISSERTAÇÃO intitulou-se:

A COMPETÊNCIA LEITORA NA EJA: CONTRIBUIÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA DE SOLÉ APLICADAS AO GÊNERO FÁBULA

*Esta declaração não exclui o aluno de efetuar as mudanças sugeridas pela banca nem vale como outorga de grau de MESTRADO, de acordo com o definido na Resolução 072/2004-CONSEPE.*

João Pessoa, 26 de Fevereiro de 2019.

LAURENIA SOUTO SALES  
COORDENADOR(A) PROGRAMA EM LETRAS EM REDE NACIONAL

SIGAA | STI - Superintendência de Tecnologia da Informação da UFPB / Cooperação UFRN - Copyright © 2006-2019 | producao\_csi-jboss-sigaa-4.sigaa-1 | unspecified-null

*Laurenia Souto Sales*  
Coordenadora do PROFLETRAS/UFPB  
Matrícula SIAPE 3334167

## ANEXO B – SUBMISSÃO DO PROJETO DE PESQUISA AO COMITÊ DE ÉTICA



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP

## FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: LENDO FÁBULAS E AMPLIANDO A COMPETÊNCIA LEITORA: UMA PROPOSTA PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 20			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 8, Linguística, Letras e Artes			
<b>PESQUISADOR RESPONSÁVEL</b>			
5. Nome: ANDRÉA GARCIA DE SOUZA			
6. CPF: 04.789.444-15		7. Endereço (Rua, n.º): ONEIDA AGRA DA NOBREGA, 170, ALTIPLANO CABO BRANCO APART. 203 JOAO PESSOA PARAIBA 58046200	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: 83988218842	10. Outro Telefone:	11. Email: andrea-garcia@hotmail.com
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto evidentemente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p>			
Data: 28 / 03 / 2019		 Assinatura	
<b>INSTITUIÇÃO PROPONENTE</b>			
2. Nome: UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA		13. CNPJ: 24.098.477/0017-87	14. Unidade/Órgão: CCAÉ
5. Telefone: (83) 3291-1805		16. Outro Telefone: (83) 3292-9470	
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p>			
Responsável: Maria Angeluce Soares Perônico Barbotin		CPF: 023.489.414-81	
Cargo/Função: Diretora do CCAE/UFPB			
Data: 02 / 04 / 2019		 Assinatura	
<b>PATROCINADOR PRINCIPAL</b>			
Não se aplica.		Profª Maria Angeluces S. P. Barbotin Diretora do CCAE/UFPB SIAPE: 2517224	

## ANEXO C – TERMO DE ANUÊNCIA



ESTADO DA PARAÍBA  
PREFEITURA MUNICIPAL DE BAYEUX  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

E.M.E.F. VEREADOR JOÃO JACINTO DANTAS  
Rua: Manoel Paulino dos Santos, 250 – CEP: 58309 – 868, Mário Andreazza, Comercial – Norte Bayeux – PB  
Email: joaojacintodantas99@hotmail.com Telefone: (83) 3237-9220  
CNPJ: 03.829.869/0001-31 INEP: 25113631

03 829.869/0001-31

VEREADOR JOAO JACINTO DANTAS

Rua Manoel Paulino dos Santos, 250 Centro Comercial Norte  
Mário Andreazza - CEP: 58.306-790  
Bayeux - PB

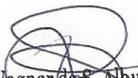
## TERMO DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução da pesquisa intitulada: “LENDO FÁBULAS E AMPLIANDO A COMPETÊNCIA LEITORA: UMA PROPOSTA PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS”, a ser desenvolvida pela aluna ANDRÉA GARCIA DE SOUZA, do Programa de Pós-graduação em Letras do Centro de Ciências Aplicadas e Educação da Universidade Federal da Paraíba, sob orientação da Profª. Drª. CARLA ALECSANDRA DE MELO BONIFÁCIO, nesta instituição.

Esta instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso em verificar seu desenvolvimento para que se possa cumprir os requisitos da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, como também, no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para garantia de tal segurança e bem-estar.

Igualmente informamos que para ter acesso à coleta de dados nesta instituição, fica condicionada à apresentação à direção da mesma, da Certidão de Aprovação do presente projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba. Tudo como preconiza a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Bayeux-PB, 05 de abril de 2019.

  
Wagner da S. Albuquerque  
DIRETOR ESCOLAR

Aut. Nº 238 - CITE / BY  
WAGNER DA SILVA ALBUQUERQUE

Diretor titular  
CPF 06043728479

## ANEXO D – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS  
MÉDICAS DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA PARAÍBA / CCM



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** LENDO FÁBULAS E AMPLIANDO A COMPETÊNCIA LEITORA: UMA PROPOSTA PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

**Pesquisador:** ANDRÉA GARCIA DE SOUZA

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 12809819.8.0000.8069

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 3.393.573

#### Apresentação do Projeto:

LENDO FÁBULAS E AMPLIANDO A COMPETÊNCIA LEITORA: UMA PROPOSTA PARA A EDUCAÇÃO DE

JOVENS E ADULTOS é um protocolo de pesquisa sob a responsabilidade da pesquisadora Andréa Garcia de Souza, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras (Mestrado Profissional), Campus IV da UFPB.

Seu foco de investigação é a prática da leitura nos anos iniciais da Educação de Jovens e Adultos. Quanto a metodologia trata-se de uma pesquisa de natureza intervencionista, com uma abordagem qualitativa, caracterizando-se como pesquisa-ação, tendo uma amostra de 20 (vinte) indivíduos envolvidos na pesquisa.

#### Objetivo da Pesquisa:

**Objetivo Primário**

Contribuir para desenvolvimento da competência leitora de alunos do ciclo II da Educação de Jovens e Adultos – EJA por meio das estratégias de leitura de Solé aplicadas ao gênero fábula.

**Objetivo Secundário**

Revisitar as noções de leitura; Diagnosticar o nível de competência leitora dos alunos;

**Endereço:** Centro de Ciências Médicas, 3º andar, Sala 14 - Cidade Universitária Campus 1

**Bairro:** CASTELO BRANCO

**CEP:** 58.051-900

**UF:** PB

**Município:** JOAO PESSOA

**Telefone:** (83)3216-7617

**E-mail:** comitedeetica@ccm.ufpb.br

## ANEXO D – continuação



Continuação do Parecer: 3.393.573

Desenvolver um Projeto de Intervenção Pedagógica em Leitura;

Avaliar os resultados didático-pedagógicos do projeto de intervenção proposto.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

O risco envolvido nesse Projeto é o mesmo que pode acontecer em qualquer processo de ensino-aprendizagem de leitura: inibição dos alunos em relação a expor sua eventual deficiência na prática da leitura e a respeito da ideia de está sendo avaliado pelo professor. Todavia, desde o primeiro momento, o aluno será informado que a avaliação a que será submetido é de natureza formativa e acontecerá de forma espontânea no decorrer de toda a pesquisa. Podemos dizer, ainda, que uma vez que o tema central desse projeto envolve o processo de ensino-aprendizagem, os riscos que dele podem advir estão diretamente relacionados a esse aspecto da educação. Dito de outra forma, o maior risco quando se ensina é não ocorrer a aprendizagem do que foi ensinado. Nesse sentido, devemos, também, tomar como risco aquilo que pode influir para que a aprendizagem não ocorra. Em nosso caso, uma vez que pretendemos trabalhar com o ensino da leitura na EJA por meio da aplicação de estratégias específicas, o que pode intervir na aprendizagem dos sujeitos da nossa pesquisa é a falta de interesse e/ou motivação para envolver-se nas atividades propostas, a falta de assiduidade e até mesmo a evasão escolar, comum no segundo semestre letivo. Além desses fatores outros riscos para a aprendizagem pode ser a inadequação do nível do conteúdo aplicado em relação aos sujeitos da pesquisa e, ainda, o manejo didático deficiente das atividades a serem realizadas. Todavia, ciente desses riscos, pretendemos, além de desempenhar nossa prática docente de modo comprometido e responsável, desenvolver no decorrer de todo o ano letivo, um trabalho motivacional com os alunos participantes do projeto, buscando conhecer e combater as causas da desmotivação, da falta de assiduidade e da evasão escolar. Afora esses cuidados elencados, no que tange à aplicação das atividades específicas do projeto, teremos a preocupação de nos mantermos vigilantes na observação e regulação dos conteúdos aplicados em relação à sua recepção pelos alunos, para, se necessário, revermos nossa prática.

No que diz respeito aos benefícios do projeto, podemos afirmar que os favorecidos serão: os alunos, que enriquecerão seus conhecimentos, posto que por meio da aprendizagem da leitura também estarão aprendendo a aprender; a professora-pesquisadora, que terá seus conhecimentos amadurecidos e transformados; e, a escola que terá cumprido com sua função social ao

**Endereço:** Centro de Ciências Médicas, 3º andar, Sala 14 - Cidade Universitária Campus 1  
**Bairro:** CASTELO BRANCO **CEP:** 58.051-900  
**UF:** PB **Município:** JOAO PESSOA  
**Telefone:** (83)3216-7617 **E-mail:** comitedeetica@ccm.ufpb.br

## ANEXO D – continuação



UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS  
MÉDICAS DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA PARAÍBA / CCM



Continuação do Parecer: 3.393.573

possibilitar o acesso ao conhecimento necessário para a formação pessoal e cidadã de seus alunos. Além dos já citados, também serão beneficiários do projeto: a comunidade local, que sempre ganha quando aqueles que a integram adquirem condições de atuarem de forma crítica e criativa sobre a realidade social que a identifica; e, por fim, a pedagogia e o ensino, de modo geral, que obterão subsídios para dar continuidade à reflexão e à prática do complexo processo educativo.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa apresenta-se em conformidade com a Resolução 466/12 CNS, MS.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

TCLE bem elaborado e demais itens obrigatórios apresentados, conforme previsto na Resolução 466/12 do CNS/MS.

**Recomendações:**

Assegurar aos participantes da pesquisa os benefícios resultantes do projeto, seja em termos de retorno social, acesso aos procedimentos, produtos ou agentes da pesquisa (R.466/12,CNS,MS).

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Na avaliação do protocolo de pesquisa não foram observados óbices éticos.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

O protocolo de pesquisa foi APROVADO pelo Colegiado do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos -CEP/CCM/UFPB, em Reunião Ordinária realizada no dia 30 de maio de 2019, conforme recomenda a Resolução CNS nº 466 de 12 de dezembro de 2012, CNS e Norma Operacional Nº 001/2013, CONEP.

Lembramos que, após 30 dias do término da pesquisa, o pesquisador responsável, em atendimento à Resolução 466/2012, do CNS/MS, deverá anexar (via online)na Plataforma Brasil, através do ícone "notificação", o Relatório Final da pesquisa.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1321846.pdf	27/04/2019 09:40:27		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura	PROJETO_DETALHADO.pdf	27/04/2019 09:39:51	ANDRÉA GARCIA DE SOUZA	Aceito

**Endereço:** Centro de Ciências Médicas, 3º andar, Sala 14 - Cidade Universitária Campus 1  
**Bairro:** CASTELO BRANCO **CEP:** 58.051-900  
**UF:** PB **Município:** JOAO PESSOA  
**Telefone:** (83)3216-7617 **E-mail:** comitedeetica@ccm.ufpb.br

## ANEXO D – conclusão



UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS  
MÉDICAS DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA PARAÍBA / CCM



Continuação do Parecer: 3.393.573

Investigador	PROJETO_DETALHADO.pdf	27/04/2019 09:39:51	ANDRÉA GARCIA DE SOUZA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVR E_E_ESCLARECIDO.pdf	27/04/2019 09:37:19	ANDRÉA GARCIA DE SOUZA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TERMO_ANUENCIA.pdf	10/04/2019 09:05:46	ANDRÉA GARCIA DE SOUZA	Aceito
Outros	DECLARACAO_QUALIFICACAO.pdf	08/04/2019 16:33:10	ANDRÉA GARCIA DE SOUZA	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO_FINACEIRO.pdf	08/04/2019 16:32:32	ANDRÉA GARCIA DE SOUZA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	07/04/2019 00:26:04	ANDRÉA GARCIA DE SOUZA	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto_Andrea.pdf	06/04/2019 22:11:29	ANDRÉA GARCIA DE SOUZA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

JOAO PESSOA, 14 de Junho de 2019

Assinado por:

Iaponira Cortez Costa de Oliveira  
(Coordenador(a))

**Endereço:** Centro de Ciências Médicas, 3º andar, Sala 14 - Cidade Universitária Campus 1  
**Bairro:** CASTELO BRANCO **CEP:** 58.051-900  
**UF:** PB **Município:** JOAO PESSOA  
**Telefone:** (83)3216-7617 **E-mail:** comitedeetica@ccm.ufpb.br

**ANEXO E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
(Resolução 466/12 do CNS)**

Prezado (a) Senhor (a)

Você está sendo convidado(a) a participara da pesquisa intitulada “LENDO FÁBULAS E AMPLIANDO A COMPETÊNCIA LEITORA: UMA PROPOSTA PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS” que está sendo desenvolvida pelo pesquisadora ANDRÉA GARCIA DE SOUZA, aluna do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, Campus IV - Mamanguape, do centro de ciências aplicadas e educação – CCAE, da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Prof. Dr<sup>a</sup>. CARLA ALECSANDRA DE MELO BONIFÁCIO.

A presente pesquisa será aplicada na Escola Municipal de Ensino Fundamental João Jacinto Dantas e tem como objetivo geral contribuir para desenvolvimento da competência leitora de alunos do ciclo II da Educação de Jovens e Adultos – EJA por meio das estratégias de leitura de aplicadas ao gênero fábula. A investigação terá caráter intervencionista e terá os seguintes objetivos específicos: Revisitar as noções de leitura referentes à concepção e estratégias; Diagnosticar o nível de competência leitora dos alunos; Desenvolver um Projeto de Intervenção Pedagógica em Leitura; Avaliar os resultados didático-pedagógicos do projeto de intervenção proposto, comparando os resultados da atividade diagnóstica inicial com os resultados da atividade diagnóstica final.

Justifica-se este trabalho pela necessidade de formar leitores ativos e autônomos aptos a participarem sem restrição dos mais diversos eventos de letramento que fomentam a sociedade moderna e que sejam pessoas de pensamento crítico e criativo capazes de vivenciar o pleno exercício da cidadania.

Solicitamos a sua colaboração para participar das aulas e oficinas de leitura que serão ministradas com o fim de desenvolver as habilidades leitora dos alunos, bem como para submeter-se a um processo de avaliação formativa. Solicitamos ainda sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área da linguística aplicada e publicá-los em revista científica (se for o caso). Enfatizamos que, por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o (a) senhor (a) não (a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela pesquisadora. Também informamos que, participando ou não da pesquisa, nem um valor lhe será cobrado ou devido e caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá

**ANEXO E – continuação**

nenhum dano. Destacamos, contudo, que a pesquisa visa ao aperfeiçoamento de um procedimento metodológico, não oferece riscos, previsíveis, para a sua saúde, e a pesquisadora estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Em todas as etapas da pesquisa serão fielmente obedecidos os Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, que disciplina as pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil.

Diante do exposto, Eu \_\_\_\_\_, declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para a publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento que será elaborado em duas vias e deverá ter todas as suas folhas rubricadas por mim e pela pesquisadora responsável, bem como conter a assinatura de ambos na última página do referido Termo.

Bayeux, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

---

Assinatura do Participante da Pesquisa

---

Assinatura da Pesquisadora Responsável

Pesquisadora responsável: Profa. Andréa Garcia de Souza.

E-mail: andrea-garcia@hotmail.com Telefone: (83) 98821-8842

Endereço da pesquisadora responsável (Setor de Trabalho): E.M.E.F. João Jacinto Dantas, Rua Manoel Pinheiro dos Santos, 250, Mário Andreazza, Comercial Norte, Bayeux - PB. CEP: 58309 – 868.

Ou

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba

E-mail: eticaccs@ccs.ufpb.br. Telefone: (83) 3216-7791 – Fax: (83) 3216-7791

Endereço: Cidade Universitária – Campus I – Conj. Castelo Branco – CCS/UFPB – João Pessoa-PB - CEP 58.051-900

## ANEXO F – TEXTOS UTILIZADOS NA OFICINA 1

### TEXTO 1

#### Hierarquia

Diz que um leão enorme ia andando chateado, não muito rei dos animais, porque tinha acabado de brigar com a mulher e esta lhe dissera poucas e boas.<sup>1</sup>

Ainda com as palavras da mulher o aborrecendo o leão subitamente se defrontou com um pequeno rato, o ratinho menor que ele já tinha visto. Pisou-lhe a cauda e, enquanto o rato forçava inutilmente para fugir, o leão gritou: “Miserável criatura, estúpida, ínfima, vil, torpe: não conheço na criação nada mais insignificante e nojento. Vou te deixar com vida apenas para que você possa sofrer toda a humilhação do que lhe disse, você, desgraçado, inferior, mesquinho, rato!” E soltou-o.

O rato correu o mais que pôde, mas quando já estava a salvo, gritou pro leão: “Será que Vossa Excelência poderia escrever isso pra mim? Vou me encontrar com uma lesma que eu conheço e quero repetir isso pra ela com as mesmas palavras!”<sup>2</sup>

Moral: Afinal ninguém é tão inferior assim.

Submoral: Nem tão superior, por falar nisso.

1. Quer dizer: muitas e más.

2. Na grande hora psicanalítica, que soa para todos nós, a precisão de linguagem é fundamental.

(FERNANDES, Millôr. **Fábulas fabulosas**. 15 ed. Rio de Janeiro: Nórdica, 1999, p.11).

**TEXTO 2****O Gato e o velho Rato**

Num casarão decadente,  
Onde pupulavam ratos,  
apareceu de repente  
o mais terrível dos gatos.

Foi um morticínio insano,  
que a rataria assustou.  
Em pouco tempo o Bichano  
Mais de cem ratos matou.

Espantados com a matança  
tudo o que é rato sumiu.  
O Gato, só de lambança  
de morto então se fingiu.

Mas eis que um rato ancião,  
Vendo-o ali estirado,  
Preferiu por precaução  
manter-se dele afastado.

E aos mais jovens transmitia  
este conselho de rato:  
Em gato não se confia  
Nem quando morto de fato.

**TEXTO 3****Burrice**

Caminhavam dois burros, um com carga de açúcar, outro com carga de esponjas.

Dizia o primeiro:

— Caminhemos com cuidado, porque a estrada é perigosa.

O outro redarguiu:

— Onde está o perigo? Basta andarmos pelo rastro dos que hoje passaram por aqui.

— Nem sempre é assim. Onde passa um, pode não passar outro.

— Que burrice! Eu sei viver, gabo-me disso, e minha ciência toda se resume em só imitar o que os outros fazem.

— Nem sempre é assim, nem sempre é assim... — continuou a filosofar o primeiro.

Nisto alcançaram o rio, cuja ponte caíra na véspera.

— E agora?

— Agora é passar a vau.

O burro do açúcar meteu-se na correnteza e, como a carga se ia dissolvendo ao contato da água, conseguiu sem dificuldade pôr pé na margem oposta.

O burro da esponja, fiel às suas ideias, pensou consigo:

“Se ele passou, passarei também” — e lançou-se ao rio.

Mas sua carga, em vez de esvair-se como a do primeiro, cresceu de peso a tal ponto que o pobre tolo foi ao fundo.

— Bem dizia eu! Não basta querer imitar, é preciso poder imitar — comentou o outro.

(LOBATO, Monteiro. **Fábulas**. Jandira-SP: Ciranda Cultural, 2019, p 23).

**TEXTO 4****O Lobo e Velha**

Um lobo faminto estava atrás dos que comer quando ouviu uma velha dizer a uma criança que chorava:

– Para de chorar, senão vou te entregar ao lobo.

O lobo acreditou que a velha falava sério; parou e ficou à espera. Bem mais tarde, quando caiu a noite, ele ouviu de novo a velha falar. Ela acalentava o bebê e dizia:

– Se o lobo vier, queridinho, nós o matamos.

Ouvindo isso, o lobo se foi dizendo:

– Neste casebre, dizem uma coisa e fazem outra.

Muitos homens fazem o mesmo.

(ESOPO. **Fábulas de Esopo**. Tradução de Antonio Carlos Vianna. Porto Alegre: L&PM, 1997, p. 43).

**TEXTO 5****O Gato e os ratos**

Havia muitos ratos numa casa; um gato, ao saber disso, foi para lá. Pegava um rato atrás do outro e os devorava. Uma hecatombe. Os ratos então fugiram para os buracos distantes do alcance do gato. Este pensou num jeito de fazê-los sair. Subiu numa estaca, fingiu enforcar-se e parecia estar morto. Um rato, que naquele momento estava saindo do buraco, ao vê-lo, disse:

– Ah, só sairei daqui quando virares pó.

O homem sensato, depois de sofrer os golpes do mau, não se deixa levar por seus fingimentos.

(ESOPO. **Fábulas de Esopo**. Tradução de Antonio Carlos Vianna. Porto Alegre: L&PM, 1997, p. 84).

## TEXTO 6

### A raposa e a Sarça

Uma raposa estava escalando uma cerca. Ao escorregar, foi cair em cima de uma sarça. Os espinhos deixaram suas patas sangrando e, louca de dor, ela disse para o arbusto:

– Pobre de mim! Esperava de ti socorro e só fizeste aumentar minhas dores.

A Sarça respondeu:

– Que engano o teu, queres te agarrar em mim quando sou eu que tenho o hábito de agarrar os outros.

Pobre de quem vai pedir ajuda a quem só sabe fazer o mal.

(ESOPO. **Fábulas de Esopo**. Tradução de Antonio Carlos Vianna. Porto Alegre: L&PM, 1997, p.151).

## TEXTO 7

### A Onça doente

A onça caiu da árvore e por muitos dias esteve de cama seriamente enferma. E como não pudesse caçar, padecia fome das negras.

Em tais apuros imaginou um plano.

– Comadre irara – disse ela –, corra o mundo e diga à bicharia que estou à morte e exijo que venham visitar-me.

A irara partiu, deu o recado e os animais, um a um, principiaram a visitar a onça.

Vem o veado, vem a capivara, vem a cutia, vem o porco-do-mato.

Veio também o jabuti.

Mas o finório jabuti, antes de penetrar na toca, teve a lembrança de olhar o chão. Viu na poeira só rastros entrantes, não viu nenhum rastro sainte. E desconfiou:

– Hum!... Parece que nesta casa quem entra não sai. O melhor, em vez de visitar a nossa querida onça doente, é ir rezar por ela...

E foi o único que se salvou.

(LOBATO, Monteiro. **Fábulas**. Jandira-SP: Ciranda Cultural, 2019, p. 101).

**TEXTO 8****O Leão e a Raposa**

Um leão cuja idade avançada não permitia mais que fosse à procura de alimentos, valeu-se de um estratagema. Entrou numa gruta e se deitou, fingindo estar doente. E os animais que iam visitá-lo, ele comia. Muitos já tinham morrido quando a raposa que tinha descoberto a astúcia, se apresentou. Ela parou a distância da gruta e perguntou ao leão como ele estava.

– Mal – respondeu.

E acrescentou:

– Por que não entras?

A raposa respondeu:

– Eu não entrei porque só vi rastro de animais entrando, nunca saindo.

O homem advertido pressente de longe o perigo e é capaz de evitá-lo.

(ESOPO. **Fábulas de Esopo**. Tradução de Antonio Carlos Vianna.  
Porto Alegre: L&PM, 1997, p. 141).

**TEXTO 9****O Leão doente e a Raposa**

O Leão que nas matas imperava,  
comunicou a cada um vassalo  
Estar muito doente e que esperava  
fossem à sua cova visitá-lo.

Deviam ir sem preocupação.  
Não lhes sucederia nenhum mal,  
a todos garantia o rei Leão,  
empenhando a palavra imperial.

Então se organizaram as comitivas  
para agradar ao rei com seus caprichos.  
E ao entrarem na cova, davam “vivas”  
desejando saúde ao Rei dos Bichos.

Foi então que a raposa, muito esperta,  
percebeu uma coisa curiosa:  
- O rastro dos que entram é coisa certa,  
enquanto o dos que saem é duvidosa.

E, concluiu, embora sem ter prova:  
- Quem bem pensar as coisas, lá não vai.  
Sabe-se como se entra nessa cova,  
mas não se sabe bem como se sai.

## ANEXO G – TEXTOS UTILIZADOS NA OFICINA 2

### TEXTO 1

#### O rei dos animais

Saiu o leão a fazer sua pesquisa estatística, para verificar se ainda era o Rei das Selvas. Os tempos tinham mudado muito, as condições do progresso alterado a psicologia e os métodos de combate das feras, as relações de respeito entre os animais já não eram as mesmas, de modo que seria bom indagar. Não que restasse ao Leão qualquer dúvida quanto à sua realeza. Mas assegurar-se é uma das constantes do espírito humano, e, por extensão, do espírito animal. Ouvir da boca dos outros a consagração do nosso valor, saber o sabido, quando ele nos é favorável, eis um prazer dos deuses. Assim o Leão encontrou o Macaco e perguntou: "Hei, você aí, macaco – quem é o rei dos animais?" O Macaco, surpreendido pelo rugir indagatório, deu um salto de pavor e, quando respondeu, já estava no mais alto galho da mais alta árvore da floresta: "Claro que é você, Leão, claro que é você!".

Satisfeito, o Leão continuou pela floresta e perguntou ao papagaio: "Currupaco, papagaio. Quem é, segundo seu conceito, o Senhor da Floresta, não é o Leão?" E como aos papagaios não é dado o dom de improvisar, mas apenas o de repetir, lá repetiu o papagaio: "Currupaco... não é o Leão? Não é o Leão? Currupaco, não é o Leão?".

Cheio de si, o Leão prosseguiu pela floresta em busca de novas afirmações de sua personalidade. Encontrou a coruja e perguntou: "Coruja, não sou eu o maioral da mata?" "Sim, és tu", disse a coruja. Mas disse de sábia, não de crente. E lá se foi o Leão, mais firme no passo, mais alto de cabeça. Encontrou o tigre. "Tigre, – disse em voz de estentor – “eu sou o rei da floresta. Certo?" O tigre rugiu, hesitou, tentou não responder, mas sentiu o barulho do olhar do Leão fixo em si, e disse, rugindo contrafeito: "Sim". E rugiu ainda mais mal humorado e já arrependido, quando o leão se afastou.

Três quilômetros adiante, numa grande clareira, o Leão encontrou o Elefante. Perguntou: "Elefante, quem manda na floresta, quem é Rei, Imperador, Presidente da República, dono e senhor de árvores e de seres, dentro da mata?" O Elefante pegou-o pela tromba, deu três voltas com ele pelo ar, atirou-o contra o tronco de uma árvore e desapareceu floresta adentro. O Leão caiu no chão, tonto e ensanguentado, levantou-se lambendo uma das patas, e murmurou: "Que diabo, só porque não sabia a resposta não era preciso ficar tão zangado".

Moral: Cada um tira dos acontecimentos a conclusão que bem entende.

## TEXTO 2

### O Sabiá e o Urubu

Era à tardinha. Morria o sol no horizonte enquanto as sombras se alongavam na terra. Um sabiá cantava tão lindo que até as laranjeiras pareciam absortas à escuta.

Estorce-se de inveja o urubu e queixa-se:

– Mal abre o bico este passarinho e o mundo se enleva. Eu, entretanto, sou um espantinho de que todos fogem com repugnância... se ele chega, tudo se alegra; se eu me aproximo, todos recuam... ele, dizem, traz felicidade; eu, mau agouro... A natureza foi injusta e cruel para comigo. Mas está em mim corrigir a natureza; mato-o, e desse modo me livro da raiva que seus gorjeios me provocam.

Pensando assim, aproximou-se do sabiá, que ao vê-lo armou as asas para a fuga.

– Não tenhas medo, amigo! Venho para mais perto a fim de melhor gozar as delícias do canto. Julga que por ser urubu não dou valor à obras-primas da arte? Vamos lá, cante! Cante ao pé de mim aquela melodia com que há pouco você extasiava a natureza.

O ingênuo sabiá deu crédito àqueles mentirosos grasnos e permitiu que dele se aproximasse o traiçoeiro urubu. Mas este, logo que o pilhou ao alcance, deu-lhe tamanha bicada que o fez cair moribundo.

Arquejante, com os olhos já envidrados, geme o passarinho:

– Que mal fiz eu para merecer tanta ferocidade?

– Que mal fez? É boa! Cantou! ... Cantou divinamente bem, como nunca nenhum urubu há de cantar. Ter talento: eis o grande crime!...

A inveja não admite o mérito.

(LOBATO, Monteiro. **Fábulas**. Jandira-SP: Ciranda Cultural, 2019, p 42).

**TEXTO 3****A Corça e o Leão**

Uma corça perseguida por caçadores chegou à entrada de uma gruta onde estava um leão. Ela entrou para se esconder. Quando estava morrendo sob as garras da fera, ela disse:

– Triste destino o meu: tentei fugir dos homens e terminei nas garras de um animal selvagem.

Às vezes o medo de um perigo pequeno termina nos levando a um perigo maior.

(ESOPO. **Fábulas de Esopo**. Tradução de Antonio Carlos Vianna. Porto Alegre: L&PM, 1997, p. 14).

**TEXTO 4****Receita culinária**

**Texto 2: Bolo de milho no liquidificador**

**Ingredientes**

- 1 lata de milho verde
- 3 ovos inteiros
- 8 colheres de sopa de fubá
- 1 copo e 1/2 de açúcar
- 1/2 copo de óleo de soja
- 1 copo de leite

**Modo de Preparo**

- Bater todos os ingredientes no liquidificador
- Untar uma forma redonda com margarina e polvilhar com farinha de trigo, facilita para desenformar depois de frio . Leve em forno moderado por aproximadamente 40 minutos. Bom apetite!

Fonte: <<https://slideplayer.com.br/slide/1270390/>>.

## TEXTO 5

### Anúncio de classificado



Fonte: <<https://www.barradatijuca.com.br/revista/destaques-revista/classificados-da-barra-da-tijuca/>>

## TEXTO 6

### Bula de remédio

<b>PARACETAMOL</b> Medicamento Anvisa®	
<b>APRESENTAÇÃO</b>	
Comprimidos revestidos de:	
<ul style="list-style-type: none"> <li>. 500 mg em embalagem de 20 ou 200 comprimidos</li> <li>. 750 mg em embalagem de 20 ou 200 comprimidos</li> </ul>	
<b>USO ORAL</b>	
Uso adulto acima de 12 anos	
<b>COMPOSIÇÃO</b>	
Medicamento Anvisa® 500 mg Cada comprimido revestido contém 500 mg de paracetamol Excipientes: ácido esteárico, amido pré-gelatinizado, hipromelose, macrogol e providona.	
<b>PARA QUÊ ESTE MEDICAMENTO É INDICADO?</b>	
Medicamento Anvisa® é indicado para o tratamento de febre e de dores leves a moderadas, de adultos, tais como: dores associadas a gripes e resfriados comuns, dor de cabeça, dor de dente, dor nas costas, dores associadas a artrites e cólicas menstruais.	
<a href="http://manoelneves.com">manoelneves.com</a>	

Fonte: <<https://www.slideshare.net/ma.no.el.ne.ves/a-bula-de-remedio>>.

## ANEXO H – TEXTOS UTILIZADOS NA OFICINA 3

### TEXTO 1

#### A barata e o rato

Era uma dessas baratinhas brancas e nojentas, acostumadas só a imundície e ao monturo, comendo calmamente sua refeição composta de um pedaço de batata podre e um pedaço de tomate podre (1). Chegou junto dela um Rato transmissor de peste bubônica e lhe disse: "Comadre, ontem tive uma aventura extraordinária. Estive num lugar realmente impressionante, como você, comadre, certo jamais encontrará em toda sua vida." Barata comendo. "O lugar era uma coisa que realmente me deixou de boca aberta", - prosseguiu o Rato - "tão espantoso e tão diferente de tudo que tenho visto em minha vida roedora" (2). Barata comendo. "Imagina você" - prosseguiu o Rato - "que descobri o lugar por acaso. Vou indo numa das cavidades subterrâneas por onde passeio sempre, entrando aqui e ali numa casa e noutra, quando, de repente, percebo uma galeria que não conheço. Meto-me nela, um pouco amedrontado por não saber onde vai dar e de repente saio numa cozinha inacreditável. O chão, limpo, que nem espelho! Os espelhos, de um brilho de cegar! As panelas, polidas como você não pode imaginar! O fogão, que nem um brinco! As paredes sem uma mancha. O teto claro e branco como se tivesse sido acabado de pintar! Os armários, tão arrumados e cuidados que estavam até perfumados! Poeira em nenhuma parte, umidade inexistente, no chão, nem um palito de fósforo...

E foi aí que a Barata não se conteve. Levou a mão à boca num espasmo e protestou: "Que mania! Que horror! Sempre vem contar essas histórias exatamente no momento em que a gente está comendo!"

Moral: Para o vírus a penicilina é uma doença.

Submoral: A ecologia é muito relativa.

(FERNANDES, Millôr. **Fábulas fabulosas**. 15. ed. Rio de Janeiro: Nórdica, 1999, p.79).

**TEXTO 2****A galinha dos ovos de ouro**

Um homem tinha uma galinha que punha ovos de ouro. Achando que por dentro ela era só ouro, matou-a, mas não encontrou nada de diferente das outras galinhas. Assim, em vez de descobrir o enorme tesouro que esperava, perdeu até o pequeno lucro que ela lhe dava.

Cuidado com a ambição. Contenta-te com o que já tens.

(ESOPO. **Fábulas de Esopo**. Tradução de Antonio Carlos Vianna. Porto Alegre: L&PM, 1997, p. 106).

**TEXTO 3****A cigarra e a formiga**

Tendo a Cigarra cantado  
durante todo o verão,  
viu-se ao chegar o inverno  
sem nenhuma provisão.

Foi à casa da Formiga,  
sua vizinha, e então  
lhe disse: – Querida amiga,  
podia emprestar-me um grão  
que seja, de arroz,  
de farinha ou de feijão?  
Estou morrendo de fome.

– Faz tempo então que não come? -

lhe perguntou a Formiga,  
avara de profissão.

– Faz.

– E o que fez a senhora,  
durante todo o verão?

– Eu cantei - disse a Cigarra.

– Cantou, é? Pois dança, agora!

(LA FONTAINE. **Fábulas**. Tradução de Ferreira Gullar e ilustração de Gustavo Doré. 6.ed. Rio de Janeiro: Revan, 2011, p. 10).

**TEXTO 4****A Raposa e as uvas**

Uma raposa estava com muita fome e viu um cacho de uvas numa latada. Quis pegá-lo, mas não conseguiu. Ao se afastar disse para si mesma:

— Estão verdes.

O homem que culpa as circunstâncias fracassa e não vê que o incapaz é ele mesmo.

(ESOPO. **Fábulas de Esopo**. Tradução de Antonio Carlos Vianna. Porto Alegre: L&PM, 1997, p. 125).

**TEXTO 5****A raposa e as uvas**

Certa raposa matreira,  
que andava à toa e faminta,  
ao passar por uma quinta,  
viu no alto da parreira  
um cacho de uvas maduras,  
sumarentas e vermelhas.

Ah, se pudesse tragar!

Mas lá naquelas alturas

Não as podia alcançar.

Então falou despeitada:

– Estão verdes essas uvas.

Verdes não servem para nada!

*Como não cabem quatro mãos em luvas,  
há quem prefira desdenhar a lamentar.*

(LA FONTAINE. **Fábulas**. Tradução de Ferreira Gullar e ilustração de Gustavo Doré. 6.ed. Rio de Janeiro: Revan, 2011. p. 8).

**TEXTO 6****A Raposa e as uvas**

Certa raposa esfaimada encontrou uma parreira carregadinha de lindos cachos maduros, coisa de fazer vir água à boca. Mas tão altos que nem pulando.

O matreiro bicho torceu o focinho.

- Estão verdes - murmurou. - Uvas verdes, só para cachorro.

E foi-se.

Nisto deu o vento e uma folha caiu.

A raposa ouvindo o barulhinho voltou depressa e pôs-se a farejar...

*Moral: Quem desdenha quer comprar.*

(LOBATO, Monteiro. **Fábulas**. Jandira-SP: Ciranda Cultural, 2019, p. 104).

**TEXTO 7****A Raposa e as uvas**

De repente a raposa, esfomeada e gulosa, fome de quatro dias e gula de todos os tempos, saiu do areal do deserto e caiu na sombra deliciosa do parreiral que descia por um precipício a perder de vista. Olhou e viu, além de tudo, à altura de um salto, cachos de uvas maravilhosos, uvas grandes, tentadoras. Armou o salto, retesou o corpo, saltou, o focinho passou a um palmo das uvas. Caiu, tentou de novo, não conseguiu. Descansou, encolheu mais o corpo, deu tudo que tinha, não conseguiu nem roçar as uvas gordas e redondas. Desistiu, dizendo entre dentes, com raiva: "Ah, também, não tem importância. Estão muito verdes." E foi descendo, com cuidado, quando viu à sua frente uma pedra enorme. Com esforço empurrou a pedra até o local em que estavam os cachos de uva, trepou na pedra, perigosamente, pois o terreno era irregular e havia o risco de despencar, esticou a pata e... conseguiu! Com avidez colocou na boca quase o cacho inteiro. E cuspiu. Realmente as uvas estavam muito verdes!

**MORAL: A FRUSTRAÇÃO É UMA FORMA DE JULGAMENTO TÃO BOA COMO QUALQUER OUTRA**

(FERNANDES, Millôr. **Fábulas fabulosas**. 15. ed. Rio de Janeiro: Nórdica, 1999, p.116).

## **ANEXO I – TEXTOS UTILIZADOS NA OFICINA 4**

### **TEXTO 1**

#### **O rato que tinha medo**

Um Rato tinha medo de Gato. Nisso não era diferente dos outros ratos. Pavor, tremor, ânsia, vida incerta. Mas, igual a todos os outros de sua espécie, o nosso rato teve, no entanto, um fato diferente em sua vida – encontrou-se com um mágico. Conversa vai, conversa vem, ele explicou ao mágico a sua sina e o seu pavor. O mágico então transformou-o exatamente naquilo que ele mais temia e achava mais poderoso sobre a terra – um Gato. O Rato, daí em diante, passou a perseguir os outros ratos, mas adquiriu imediatamente medo horrível de cães. E nisso também não era diferente de todos os outros gatos. A única diferença foi que tornou-se a encontrar com o mágico. Falou-lhe então do seu novo medo e foi transformado outra vez na coisa que mais temia, Cão. Cão, pôs-se logo a perseguir os gatos. Mas passou a temer animais maiores, como Leão, Tigre, Onça, Boi, Cavalo, tudo. O mágico surgiu mais uma vez e resolveu transformá-lo, então, num leão, o mais poderoso dos animais. Mas o nosso ratinho, elevado assim à classe A da classe animal, passou porém a recear quando ouvia passo de Caçador. Então o mágico chegou, transformou-o de novo num rato e disse, alto e em bom som:

Moral: Meu filho, quem tem coração de rato não adianta ser leão.

(FERNANDES, Millôr. **Fábulas fabulosas**. 15. ed. Rio de Janeiro: Nórdica, 1999, p.68. Adaptado).

**TEXTO 2 – O Sabiá e o Urubu**, de Monteiro Lobato (Apresentado no Anexo G – Oficina 2);

**TEXTO 3 – O Lobo e Velha**, de Esopo (Apresentado no Anexo F – Oficina 1);

**TEXTO 4 – Hierarquia**, de Millôr Fernandes (Apresentado no Anexo F – Oficina 1);

**TEXTO 5 – O Gato e o velho Rato** (Apresentado no Anexo F – Oficina 1);

**TEXTO 6 – A galinha dos ovos de ouro** (Apresentado no Anexo H – Oficina 3).