



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ
Departamento de Letras e Artes – DLA
Ministério da Educação – MEC
Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional – PROFLETRAS

RAPHAELA LACERDA NASCIMENTO MACIEL

**DAS DIFERENÇAS ENTRE *INTERPRETAR* E *COMPREENDER* À FORMAÇÃO
DO LEITOR AUTÔNOMO**

**ILHÉUS-BA
2020**

RAPHAELA LACERDA NASCIMENTO MACIEL

**DAS DIFERENÇAS ENTRE *INTERPRETAR* E *COMPREENDER* À FORMAÇÃO
DO LEITOR AUTÔNOMO**

Dissertação submetida ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (em Rede Nacional) – PROFLETRAS – da Universidade Estadual de Santa Cruz, para obtenção do título de Mestre em Língua Portuguesa.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rosenaide Pereira dos Reis Ramos.

**ILHÉUS-BA
2020**

M152

Maciel, Raphaela Lacerda Nascimento.
Das diferenças entre interpretar e compreender à
formação do leitor autônomo / Raphaela Lacerda
Nascimento Maciel. – Ilhéus, BA: UESC, 2020.
187 f. : il. ; anexos.

Orientadora: Rosenaide Pereira dos Reis Ramos.
Dissertação (mestrado) –Universidade Estadual de
Santa Cruz. Programa de Pós-Graduação Mestrado
Profissional em Letras - PROFLETRAS.

Inclui referências e apêndice.

1. Leitura – Estudo e ensino. 2. Interesses na leitura.
3. Compreensão na leitura. 4. Leitores – Reação crítica.
I. Título.

CDD 372.4

RAPHAELA LACERDA NASCIMENTO MACIEL

**DAS DIFERENÇAS ENTRE *INTERPRETAR* E *COMPREENDER* À FORMAÇÃO
DO LEITOR AUTÔNOMO**

Dissertação submetida ao Programa de
Mestrado Profissional em Letras (em
Rede Nacional) – PROFLETRAS – da
Universidade Estadual de Santa Cruz,
para obtenção do título de Mestre em
Língua Portuguesa.

Ilhéus, BA, 12 de fevereiro de 2020.

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Rosaide Pereira dos Reis Ramos
Orientadora
UESC/Ilhéus

Prof.^a Dr.^a Maristela Midlej Silva de Araújo Veloso
Membro Titular
UFSB/Itabuna

Prof.^a Dr.^a Nair Floresta Andrade Neta
Membro Titular
UESC/Ilhéus

Ao querido Deus, por tornar tão significativa a minha existência e demonstrar todo o seu cuidado e amor por mim.

À minha amada família, a minha base e a maior expressão do amor de Deus que pude vivenciar. Aonde quer que eu vá, levarei vocês comigo.

Ao querido Dim, companheiro fiel dessa longa caminhada.

Aos meus alunos, que me ensinam todos os dias como ser um ser humano melhor.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela missão a mim confiada, pela inspiração e pelos direcionamentos, por não me deixar enfraquecer diante das adversidades, nutrindo a minha alma com animosidade, sabedoria e fé para superar as dificuldades que surgiram nessa jornada da busca pelo conhecimento. Ele me deu forças para não desistir e me mostrou a beleza oculta existente nesse processo que também reflete autodescobrimento.

Ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, por possibilitar ao professor da Educação Básica a oportunidade de aprimorar-se e de usar a sua pesquisa para transformar as realidades locais que se encontram à margem dos centros educacionais.

À CAPES, que tornou viável a minha trajetória rumo à qualificação e possibilitou o desenvolvimento de um estudo tão relevante.

À Coordenação local do curso, pelo apoio e pelos direcionamentos dados ao longo desse período.

À minha querida orientadora, Professora Dr.^a Rosenaide Pereira dos Reis Ramos, por toda competência ao conduzir as etapas deste estudo e pelas contribuições para além da formação acadêmica. Você, querida Rose, foi um anjo de Deus no meu caminho. Obrigada pela dedicação, generosidade, humanidade e empatia expressas a cada nova dificuldade. Obrigada por embarcar nessa jornada comigo, por acreditar em mim e por me ensinar na prática qual é o papel do professor na construção da autonomia do sujeito.

À professora Dr.^a Nair Floresta de Andrade Neta, por ter sido a primeira grande incentivadora deste estudo.

À minha amada mãe, Derijane, por todo o esforço que sempre fez para proporcionar aos meus irmãos e a mim uma vida melhor. Obrigada, mãezinha, pelos ensinamentos, amor, dedicação e inúmeras renúncias que fez e continua fazendo por nós. Gratidão a Deus por tê-la comigo.

À minha família, pelo amor e compreensão, pela atenção durante as viagens, pelo incentivo, por me apoiarem sempre.

Ao meu esposo Edimar, companheiro de todas as horas e parceiro dedicado que esteve comigo nos últimos 15 anos, apoiando minhas conquistas e compartilhando minhas vitórias. Eu não seria quem sou sem você.

Aos meus colegas de trabalho e de turma, parceiros de jornada, por todo apoio e pela torcida.

Aos meus amados alunos, por tornarem significativa a minha caminhada pela educação. A vocês, queridos, a minha gratidão por me ensinarem como conduzir o fazer docente.

*Aprendi que se depende sempre
De tanta, muita, diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas
pessoas*

*E é tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente onde quer que
a gente vá*

*E é tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho por mais que
pense estar*

(Gonzaguinha)

RESUMO

O presente estudo se configura como uma pesquisa de natureza interventiva, mais especificamente, como uma pesquisa de aplicação e análise de processos didáticos. Foi desenvolvida em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública situada no município de Belmonte – BA. Sob a perspectiva pragmática, pautada em autores como Dascal (2006), Leffa (2012), Marcuschi (2008), Smith (1999) e Solé (1998), este estudo buscou analisar como o uso de estratégias de ensino que diferenciam as habilidades de compreensão e interpretação de textos pode contribuir para a formação do leitor competente e autônomo. Nesse sentido, objetivou-se analisar de que modo tais habilidades, quando ensinadas como sinônimas, podem comprometer a formação do leitor autônomo enquanto sujeito que utiliza a leitura como prática social e legitimar as distorções que afetam a compreensão leitora. Para tanto, utilizou-se, como principal instrumento de coleta de dados, a avaliação de conhecimentos, investigando se os alunos sabiam diferenciar conceitual e praticamente as habilidades de compreensão e interpretação. Como instrumentos secundários, utilizou-se a etapa de observação (desenvolvida paralela à proposta de ensino), os relatos de experiência, que serviram para contextualizar as condições que permearam o desenvolvimento da proposta interventiva, e a avaliação de aplicação desta proposta. A partir dos resultados iniciais, aplicou-se a proposta de ensino de leitura (ou proposta interventiva) pautada em estratégias selecionadas para o desenvolvimento destas habilidades, avaliando posteriormente o impacto gerado. Os resultados mostram que o grupo investigado tratava compreender e interpretar como sinônimos, o que, de acordo com os dados, comprometia o entendimento das leituras feitas. A partir da proposta didática, foi possível concluir que é viável ensinar a diferença entre as habilidades que são objeto deste estudo e como desenvolvê-las conscientemente para que o leitor aprimore a competência leitora de forma autônoma e proficiente.

Palavras-chave: Formação do leitor. Autonomia. Compreensão. Interpretação. Estratégias de ensino.

ABSTRACT

The present work is configured as an Interactive Nature Research (PNI), specially as an application and analysing research of a didatic process and it was developed on a group of students from the 9th grade of a Middle Public School located in Belmonte, BA, Brazil. Under a pragmatic perspective guided by authors as Dascal (2006), Leffa (2012), Marcuschi (2008), Smith (1999) and Solé (1998), this work sought to analyse how using different teaching strategies in text comprehension and interpretation skills may contribute in forming competent and autonomous readers. In this sense, the objective was to analyse how such skills - when taught as synonymous, may compromise the formation of the autonomous reader while a subject who uses reading as a social practice and to legitimize as well the distortions that affect reading comprehension. To this end, it was used as a main instrument for collecting data, a knowledge evaluation which it was investigated if the students knew how to differentiate the conceptual and practically the comprehension and interpretation skills. As secondary instruments, the observation stage (developed in parallel with the teaching proposal), experience reports, which served to contextualize the conditions that permeated the development of the intervention proposal, and the evaluation of the application of this proposal were used. From the initial results it was applied a teaching proposal of reading guided on selected strategies for the development of these skills, re-evaluating afterwards the impact of this proposal. The results has showed that the investigated public tried to understand and interpret as synonymous what, according to data, it compromised the understanding of the readings made. From the teaching proposal we concluded that it is possible to teach both the difference between the skills - object of this study, and how to consciously develop them, so that the reader may develop the reading competence autonomously and proficiently.

Key-words: Reader training. Autonomy. Comprehension. Interpretation. Teaching strategies.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Estratégias básicas de Compreensão e Interpretação de texto	77
Quadro 2 - Estratégias de Compreensão e Interpretação de texto a partir das etapas da leitura.....	77

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Matriz: uma tipologia para as Pesquisas de Natureza Interventiva (PNI) .	44
Figura 2 - O cérebro processa estímulos diferentes em diferentes áreas	59
Figura 3 - Processamento da informação visual no cérebro	60
Figura 4 - Caça-palavras do signo de Gêmeos	62
Figura 5 - Manchete de site de notícias.....	65
Figura 6 - Conhecimento prévio: compreender o sentido da palavra liso no contexto	69
Figura 7 - Conhecimento prévio: conhecer o significado de Dorflex	70
Figura 8 - Conhecimento prévio: comparação.....	70
Figura 9 - Conhecimento prévio: contexto de educação dos filhos	71
Figura 10 - Charge	72
Figura 11 - Charge do Jornal Folha de SP	73
Figura 12 - Fluxograma do texto <i>Saúde na Balança</i>	98
Figura 13 - Mapa mental do texto <i>Refrigerantes açucarados</i>	99

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Cronograma da PI	52
Tabela 2 – O que significa ler?	106
Tabela 3 – Sobre a importância da leitura.....	107
Tabela 4 – Sobre o significado de Compreender	108
Tabela 5 – Sobre o significado de Interpretar.....	109
Tabela 6 – Compreensão e Interpretação: semelhantes, distintos e/ou complementares?	111
Tabela 7 - Comando de compreensão de texto: ideia central	112
Tabela 8 - Comando de interpretação de texto: associação entre o título e a forma do poema	113
Tabela 9 - Comando de compreensão de texto: ideia principal.....	114
Tabela 10 - Comando de compreensão de texto: identificar opinião do autor.....	114
Tabela 11 - Comando de interpretação de texto: relação entre as imagens e a ideia principal	115
Tabela 12 - Comando de interpretação de texto: intenção do autor.....	116
Tabela 13 - Comando de compreensão de texto: localizar informação	117
Tabela 14 - Comando de compreensão de texto: localizar informação	118
Tabela 15 - Comando de compreensão de texto: ideia principal.....	119
Tabela 16 - Comando de compreensão de texto: localizar informação	119
Tabela 17 - Comando de compreensão de texto: associação de informações	120
Tabela 18 - Comando de compreensão de texto: conhecimento linguístico	121
Tabela 19 - Comando de interpretação de texto: opinião do autor.....	122

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CEP	Conselho de Ética e Pesquisa
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMACM	Escola Municipal Antonio Carlos Magalhães
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNLP	Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa
PI	Proposta de Intervenção
PNI	Pesquisa de Natureza Interventiva
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
1.1	Das inquietações da pesquisa	13
1.2	Um panorama do tipo e dos sujeitos da pesquisa	14
1.3	Sobre a relevância e os objetivos da pesquisa	15
2	INTERPRETAR E COMPREENDER NA CONSTRUÇÃO DA LEITURA SIGNIFICATIVA	19
2.1	Leitura: cognição, sociocognição e metacognição.....	19
2.2	Formação do leitor letrado, competente e autônomo	22
2.2.1	O perfil do leitor que se quer formar	24
2.3	Ler, compreender e interpretar: diferenças e inter-relações teóricas	26
2.4	Compreender e interpretar: caminhos para a diferenciação	31
2.5	Níveis de compreensão e interpretação e as estratégias de leitura	34
3	ESTRATÉGIAS DE LEITURA COM FOCO NA INTERPRETAÇÃO E NA COMPREENSÃO DE TEXTO: CAMINHOS METODOLÓGICOS E SISTEMATIZAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS INOVADORAS	42
3.1	Cenário de pesquisa e procedimentos.....	42
3.2	Entendendo os procedimentos de coleta, registro e análise dos dados	46
3.2.1	Dos instrumentos de coleta de dados	46
3.2.2	Da etapa de observação	48
3.2.3	Formas de análise e interpretação dos dados da pesquisa	49
4	O ENSINO DAS ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO DE TEXTO: PERCURSOS E PERCALÇOS	51
4.1	1º encontro.....	53
4.2	2º encontro.....	56
4.3	3º encontro.....	63
4.4	4º e 5º encontros	67
4.4.1	Sequência de procedimentos para desenvolver as habilidades de compreensão e interpretação de texto	76
4.5	6º e 7º encontros	85
4.6	8º e 9º encontros	91
4.6.1	Aprofundando as estratégias de compreensão e interpretação de texto	94
4.7	Encerramento e Considerações.....	100
5	ANÁLISE INTERPRETATIVA DA COLETA DE DADOS	105
5.1	Resultados alcançados.....	123
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	125
	REFERÊNCIAS	130
	APÊNDICES	136
	ANEXOS	164

1 INTRODUÇÃO

1.1 Das inquietações da pesquisa

Desde cedo, antes mesmo das primeiras leituras de pequenos textos, somos levados a tentar compreendê-los. Se considerarmos apenas o período da educação básica, são pelo menos dez anos que passamos desenvolvendo – teoricamente – as habilidades de interpretação e compreensão de texto. Podemos, então, afirmar que somos *experts* em leitura, correto? Não. Os últimos dados oficiais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) sinalizam que os alunos da educação básica ainda apresentam sérios níveis de dificuldade em relação à leitura.

O domínio da competência leitora passa obrigatoriamente pela necessidade de desenvolver as habilidades de compreender e interpretar, para só então o leitor ser capaz de construir os sentidos do texto de forma dialógica. Logo, convém questionarmos: *sabemos o que é interpretar e compreender o texto? Essas são habilidades sinônimas, distintas e/ou complementares? De que forma a não diferenciação entres essas habilidades pode comprometer a formação do leitor autônomo?*

Durante algum tempo, enquanto me dedicava a estudar para concursos públicos, percebia que nada era suficiente para me fazer gabaritar questões de provas relacionadas à *interpretação e compreensão* de textos. Observei que, nas questões que costumava errar, havia dúvidas entre duas alternativas que, naquele contexto, representavam possibilidades de resposta.

Após a graduação, em 2009, angustiava-me observar que o problema persistia não apenas comigo, mas com meus alunos. Durante os dez anos em que atuo como professora de língua materna na educação básica, tenho buscado incansavelmente entender o que significam *interpretar* e *compreender* um texto e de que forma é possível ensinar os alunos a desenvolverem estas habilidades. Apesar de uma literatura massiva abordando quase que exclusivamente o conceito de *compreensão*, percebi que eu tratava equivocadamente os dois termos como se fossem sinônimos e que os enunciados dos exercícios que se propunham a ajudar

no processo de análise do texto apresentavam comandos diferentes, exigindo, portanto, conclusões distintas para cada questão.

Analisando o contexto profissional no qual estou inserida, dei-me conta de que eu associava os termos *compreender* e *interpretar* porque aprendi implicitamente que se tratavam da mesma coisa, visto que nenhum professor explicou a diferença. Assim, eu e meus colegas de profissão ensinávamos como se fossem habilidades sinônimas, muito embora qualquer tentativa de substituição de um termo por outro, em um enunciado, já mostrasse que compreender e interpretar são palavras com cargas semânticas diferentes.

Entender a distinção existente entre habilidades tão importantes para a leitura ressignificou a minha prática docente e representou um salto qualitativo no processo de formação dos leitores com os quais trabalho. Nesse sentido, ingressar no Mestrado Profissional me possibilitou investigar e sistematizar o conhecimento acerca desta problemática, além de suscitar uma discussão de suma importância com profundidade e coerência.

1.2 Um panorama do tipo e dos sujeitos da pesquisa

O estudo foi desenvolvido com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Antônio Carlos Magalhães, situada em Barrolândia, distrito do município de Belmonte – BA. A escolha levou em consideração: a última nota do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)¹, as dificuldades de leitura apresentadas pelos alunos, o fato de a unidade escolar ser a única na localidade a ofertar os ensinos fundamental (anos finais) e médio. Também foi levado em consideração o fato de os alunos do 9º ano já apresentarem (teoricamente) certa fluência em leitura e bom acervo de conhecimentos prévios, condições importantes para sistematizar teorias e estratégias de ensino mais complexas sobre leitura, de forma ampla e crítica.

Este estudo é resultado de uma Pesquisa de Natureza Interventiva (PNI), mais especificamente, uma pesquisa de aplicação e análise de processos didáticos, com foco na produção de conhecimento sistematizado a partir de práticas inovadoras significativas voltadas para o ensino de leitura. Esse tipo de pesquisa se

¹A nota da referida escola no IDEB de 2015 foi de 2,3.

diferencia da pesquisa-ação por basear a investigação em ações cujas “[...] prioridades de investigações são definidas integralmente pelos pesquisadores” (TEIXEIRA; MEGID NETO, 2017, p. 1068) e não ter o objetivo de necessariamente transformar uma realidade, mas testar sequências e estratégias didáticas a fim de contribuir para a geração de conhecimento.

1.3 Sobre a relevância e os objetivos da pesquisa

A Leitura, nas últimas décadas, tem sido objeto incansável de estudo e produções acadêmicas, embora ainda seja ensinada como mero processo de “reconhecimento e reprodução” (GERALDI, 1997, p. 131) de palavras. Com teorias linguísticas e psicolinguísticas significativas desenvolvidas a partir da década de 1980, surgem novas concepções de ensino-aprendizagem, língua e linguagem, que ressignificaram o conceito de ler, definindo que a compreensão é a base para a leitura, e não sua consequência.

No presente estudo, o ensino de língua materna é entendido como um processo de produção de conhecimento para o qual o texto representa unidade básica de ensino das práticas de leitura e escrita – como sugerem os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), em consonância com Geraldi (1997) –, partindo da concepção interacionista da língua, uma vez que esta é dialógica e funciona como instrumento social e de interação essencial a todo e qualquer processo comunicativo.

Se considerarmos que ler é uma atividade de recepção que nos permite construir os sentidos do texto e do mundo, então a formação do leitor se configura como processo essencial para a inclusão do sujeito no mundo. Logo, cabe questionar sobre qual tipo de leitor se pretende formar.

O leitor deve ser capaz de construir os sentidos do texto a partir do domínio de habilidades específicas e “[...] conhecimentos determinados que lhe possibilitariam ler e interpretar no âmago de um dado contexto cultural” (SANFELICI; SILVA, 2017, p. 277). Assim, “[...] a leitura é uma apropriação da realidade, e o leitor competente é capaz de atingir sua emancipação pessoal, sua autonomia, e criar estratégias de articulação e sobrevivência no mundo em que se insere” (SANFELICI; SILVA, 2017, p. 277).

Nesse contexto, a leitura não pode ser ensinada como se fosse algo natural, como a fala. É preciso compreender como ela é apreendida e processada, para, então, encontrar caminhos que possibilitem o desenvolvimento desta competência, levando em consideração o fato de que o cérebro não se desenvolveu para a leitura do ponto de vista evolutivo (DEHAENE, 2012, p.190) e que apreendê-la de maneira mais eficiente requer estratégias voltadas para os aspectos cognitivos, metacognitivos e sociocognitivos.

Partindo dessa perspectiva, ensinar leitura se apresenta como um verdadeiro desafio para a educação básica, especialmente para o professor de Língua Portuguesa, visto que as constantes transformações no campo teórico têm gerado certa instabilidade no processo do ensinar e do aprender.

Apesar das dificuldades, o professor e a escola encontram nos documentos oficiais – os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por exemplo – um norte para orientar os alunos a desenvolverem as competências e habilidades necessárias para a formação do leitor proficiente. Dentre as habilidades a serem desenvolvidas, estão as de compreensão e interpretação.

Sabemos que “[...] a compreensão e a interpretação permeiam todas as nossas atividades” (DASCAL, 2006, p. 6), de modo que a qualidade das nossas relações, as leituras que fazemos do mundo e os significados que construímos dele dependem essencialmente de como utilizamos tais habilidades no processo de interação social. Mas, se compreender e interpretar são assim tão importantes, por que não aprendemos de fato o que são nem tomamos consciência de como desenvolvê-las?

Nesse sentido, o presente estudo propõe uma discussão pragmática sobre o que são *compreensão* e *interpretação* de texto, com o objetivo de analisar como o ensino destas habilidades pode comprometer a formação do leitor autônomo quando ensinadas como sinônimas e legitimar as distorções que afetam a compreensão leitora. De forma específica, pretende-se analisar o que os documentos oficiais (PCN, BNCC, PNLD) orientam para formação do leitor competente, na perspectiva do desenvolvimento das habilidades de compreender e interpretar textos, além de verificar se os alunos que representaram o público-alvo desta pesquisa diferenciavam as habilidades em questão.

A partir dos dados levantados, com base na avaliação de conhecimentos – principal instrumento de coleta de dados –, uma proposta interventiva de ensino com estratégias de leitura foi desenvolvida e aplicada com o objetivo de verificar se é possível ensinar a diferença entre compreender e interpretar, e quais estratégias de leitura podem ser utilizadas para desenvolvê-las na perspectiva da formação do leitor autônomo. Em tempos em que muito se tem falado sobre as dificuldades de compreensão e interpretação dos discursos produzidos por boa parte da sociedade – em especial, aquele de viés político –, convém voltar o nosso olhar para o desenvolvimento dessas habilidades.

A experiência tem me mostrado – e os resultados deste estudo comprovam – que o leitor em formação, ao levantar os questionamentos a respeito do texto (oral ou escrito) para compreendê-lo, comumente chega a respostas que o levam a conclusões que não dialogam com o texto lido/ouvido, comprometendo assim o seu entendimento sobre ele. Isso, em parte, pode ter relação com a própria dificuldade do professor de se apropriar das diferenças e completudes existentes entre compreender e interpretar.

Assim, a hipótese que sustentou o estudo é de que tais habilidades, quando ensinadas e aprendidas como sinônimas, comprometem a formação do leitor autônomo e, por consequência, a utilização da leitura como prática social. Desse modo, este estudo se justifica – e se faz relevante – por propor uma reflexão que permita ressignificar o nosso olhar para o que significa interpretar e compreender um texto e, assim, analisar como estas habilidades podem ser ensinadas de modo que atendam aos critérios estabelecidos pelos PCNLP e BNCC quanto à formação do leitor autônomo.

O estudo foi organizado tendo em vista as etapas realizadas durante o processo de investigação e intervenção. Inicialmente, a presente Introdução. Em seguida, abrirei uma discussão no primeiro capítulo sobre interpretar e compreender na construção da leitura significativa, com base em estudos de teóricos como Dascal (2006), Leffa (2012), Marcuschi (2008), Solé (1998) e Smith (1999), e nos documentos oficiais – a saber: os PCN e a BNCC.

No segundo capítulo, apresentarei os caminhos metodológicos que delinearam a pesquisa de natureza interventiva, possibilitando o entendimento dos procedimentos da coleta, bem como os instrumentos utilizados para a geração dos dados, a caracterização do campo de pesquisa, a forma de análise dos dados e, por

fim, a forma de sistematização das experiências inovadoras associadas à proposta de intervenção pedagógica.

No terceiro capítulo, falarei sobre *O ensino das estratégias de compreensão e interpretação de texto*, enfatizando a sequência de procedimentos para desenvolver as habilidades em questão, seguida da análise interpretativa dos dados coletados e dos resultados alcançados. Por fim, no quarto e último capítulo, trarei as considerações finais acerca deste estudo. Nele, procurarei abordar os resultados da investigação e da intervenção realizadas na turma de 9º ano, atentando para os objetivos traçados e alcançados durante o processo de desenvolvimento da pesquisa.

2 INTERPRETAR E COMPREENDER NA CONSTRUÇÃO DA LEITURA SIGNIFICATIVA

Começarei, a partir desta seção, a aprofundar os estudos teóricos que serviram de base para o desenvolvimento deste trabalho. Para tanto, apoiei-me em teorias que vão desde a compreensão da cognição humana até os estudos já consagrados acerca da compreensão leitora e das estratégias para alcançá-la.

2.1 Leitura: cognição, sociocognição e metacognição

Quando a ideia de reformular o ensino de Língua Portuguesa se tornou o centro das discussões na década de 1970, não imaginávamos que a proposta de mudanças na forma de ensinar resultaria, por exemplo, na criação de uma ciência da leitura que desse conta de explicar cientificamente como o cérebro aprende e quais fatores influenciam esse processo. Tampouco poderíamos prever a necessidade de se elaborar “estratégias de ensino” voltadas “para cada cérebro”, como sugere Dehaene (2012, p. 17).

É preciso reconhecer que os processos de aquisição da leitura são complexos e envolvem fatores de diversas ordens. Trata-se de um objeto sociocultural que se desenvolve no uso de práticas historicamente situadas voltadas para a construção de sentido. Dessa forma, a psicologia cognitiva define que os processos cognitivos básicos para a formação de um leitor competente envolvem, por exemplo: atenção, percepção, aprendizagem, memória, linguagem, raciocínio e pensamentos; e fundamentam-se nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo.

A metacognição – processo bastante abordado por Ângela Kleiman (2013) – é outro mecanismo essencial para o domínio da leitura e caracteriza o conhecimento que se configura de forma consciente e intencional acerca dos processos cognitivos. Ocorre através de ações, previsões, planejamento e monitoramento, ativando o conhecimento de mundo e desenvolvendo tarefas e estratégias para ler e escrever.

Nesse sentido, o indivíduo precisa entender os princípios da leitura para se apropriar dela. Não se domina este sistema, por exemplo, sem reflexão intencional e (re)elaboração de hipóteses. Ao ler um texto, o aluno deve formular hipóteses,

acionar o conhecimento de mundo, *pressupor*, decidir quais informações são relevantes, *monitorar o seu entendimento*, *atribuir sentido* ao que foi lido, sendo capaz de *concluir* sobre, além de avaliar como o conhecimento apresentado reformula aquele que ele já existente antes da leitura.

Entretanto, se ler consiste na *capacidade de produzir sentidos*, é necessário considerar o contexto sociocultural no qual o sujeito está inserido, já que constituir-se um leitor fluente e competente envolve não apenas aspectos (meta)cognitivos, mas sociocognitivos também, uma vez que toda forma de conhecimento se pauta em construções coletivas e sociais acerca de determinado conceito para atribuir-lhe sentido.

Ao tratar sobre a construção do sentido do texto, a Base Nacional Curricular Comum² (BRASIL, 2018) defende, entre as competências gerais atribuídas à Educação Básica, nos termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – BRASIL, 1996) e em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), a competência que visa

Utilizar conhecimentos das linguagens verbal (oral e escrita) e/ou verbo-visual [...] para expressar-se e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e, com eles, *produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo* (BRASIL, 2017, p. 18, *grifo nosso*).

É importante observar que a BNCC traz, pela primeira vez em um documento oficial voltado à Educação, a ideia de desenvolver competência para “expressar sentimentos” e emoções e, ainda, *compreendê-los*. Andrade Neta e García (2013) defendem a ideia de que tanto as emoções podem influenciar a leitura quanto a leitura pode alterar as emoções que sentimos, mostrando, assim, a estreita relação existente entre cognição e emocionalidade. Para Castro (2002, p. 33), “[...] sempre lemos para conhecer algo e isso é aprender” e “[...] o modo como manipulamos as informações textuais e as relacionamos ao nosso conhecimento prévio pode sofrer influência sobre a emoção sentida pelo sujeito durante a leitura”.

² A Base Nacional Curricular Comum, de 2018, é o documento normativo responsável por definir o conjunto de aprendizagens essenciais que todo aluno deve desenvolver, a partir de ações que contextualizem os conteúdos dos componentes curriculares para torná-los mais significativos. Oriundo do MEC, a BNCC substitui os PCNs (BRASIL, 1998) e define as competências e habilidades necessárias ao desenvolvimento do ser social, política e criticamente, delimitando os conteúdos mínimos comuns a todos os estudantes da Educação Básica.

De forma prática, o leitor precisa ver funcionalidade no ato de ler, ser capaz de reconhecer como o seu conhecimento se formula e qual é o papel da emoção nesse processo. Se ouvirmos, por exemplo, uma música que fale sobre amor quando passamos por uma decepção, nossa percepção sobre o texto pode alterar não apenas a informação, mas o *entendimento* sobre aquele texto e o grau de relevância que atribuiremos ao mesmo, apreendendo ou rechaçando o que ele diz.

Tendo em vista que “[...] a base de todo aprendizado [...] é a compreensão” (SMITH, 1989, p. 216), o texto é considerado o “[...] ponto de partida (e de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua” (GERALDI, 1997, p. 135), na medida em que se configura enquanto unidade de sentido, de modo que é a ferramenta essencial capaz de promover a transformação que se espera no ensino de Língua Portuguesa.

Nesse sentido, *compreender* um texto exige do leitor certo nível de estratégias criteriosas que lhe permitam analisar criticamente o conteúdo nele contido, a depender dos objetivos da leitura. Sobre o trabalho da leitura crítica, Meurer diz que:

Teorias cognitivas [...] explicam que conseguimos atribuir sentido a um texto [...] através da ativação de um conjunto complexo e variado de habilidades linguísticas e cognitivas. Somos capazes de atribuir sentido e coerência ao que lemos porque nossa familiaridade com os elementos linguísticos contidos no texto e outros conhecimentos e habilidades armazenados em nossa mente nos permite ativar significados específicos relevantes ao texto lido. (MEURER, 2000, p. 156).

Meurer ainda enfatiza que “[...] os significados derivam, consciente ou inconscientemente, de nossas experiências e do nosso reconhecimento de práticas discursivas e sociais específicas” (MEURER, 2000, p. 159). É no momento em que o sujeito reformula um conhecimento já existente para criar um novo que o aprendizado se estabelece, como sugere Dehaene (2012) ao tratar sobre a “reciclagem neuronal”.

Kleiman também defende que a *compreensão* de um texto se dá através da ativação do conhecimento prévio e que

Duas atividades relevantes para a compreensão do texto escrito, a saber, o estabelecimento de objetivos e a formulação de hipóteses, são de natureza metacognitiva, isto é, são atividades que

pressupõem reflexão e controle consciente sobre o próprio conhecimento, sobre o que fazer, sobre a própria capacidade (KLEIMAN, 2013, p. 47).

Assim, seria um equívoco continuar partindo do pressuposto de que ler e escrever significam tão somente codificar e decodificar sistemas gráficos. Ler exige conhecimento prévio e a elaboração de estratégias que visem *produzir sentido*, além de permitirem ao sujeito *entender* por que e para que lê.

Da mesma forma, o sujeito-escritor precisa refletir sobre o que escreve, para quem, para que, por que, como, com que intenção e que canal deve utilizar, além de saber que, na necessária interação entre leitura e escrita, o texto não se constitui como algo pronto, pois “[...] tanto aquele que escreve como aquele para quem se escreve são vistos como autores/construtores sociais [...] que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto” (KOCH, 2010, p. 43).

2.2 Formação do leitor letrado, competente e autônomo

A era da informação trouxe consigo um complexo conjunto de transformações que alteraram o perfil das sociedades de tradição escrita. Um sistema tão complexo de distribuição quase que instantânea de informações sobrecarrega em especial o usuário de tecnologias da comunicação que, rotineiramente, se vê imerso em um universo repleto de palavras, números, dados estatísticos, gráficos, imagens que dizem mais do que palavras, que provocam emoções. Sim, a leitura já não se restringe ao mero ato de decodificar; ela exige a construção de sentido, a possibilidade de se ler o mundo para compreendê-lo e nele se inserir.

Nesse contexto, fazer a leitura de textos multimodais, por exemplo, exige que o leitor se atente aos elementos utilizados para complementar o sentido do texto escrito, interpretando-os a partir do todo composicional. Mas, para que isso aconteça, antes de tudo, é preciso formar esse leitor. Para Sanfelici e Silva (2017), formar o leitor equivale a inseri-lo no mundo. O leitor

[...] deve ser formado com atenção à sua autonomia e condições apropriadas de analisar e julgar discursos, ideologias, posicionamentos, etc., de modo a ver o mundo da forma mais inteligível possível. Tal inteligibilidade e preparo para a diversidade são cruciais para que o indivíduo se integre e se entenda no mundo,

e possa participar dele mais ativamente, de modo crítico, transformador e positivo (SANFELICI; SILVA, 2017, p. 276).

Se *linkarmos* o tipo de leitor que se pretende formar com o conceito de letramento, veremos que falar do leitor letrado é falar também sobre o leitor competente e autônomo, uma vez que o letramento envolve leitura (e escrita) e se dá através do uso contínuo de um conjunto de habilidades, estratégias e condições didáticas de acordo com o contexto ou a situação comunicacional. Para Magda Soares (2004, p. 72), “[...] letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como as habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais”.

Para Ângela Kleiman, é papel da escola ensinar “[...] as habilidades e competências necessárias para a participação de eventos de letramento relevantes para a inserção e participação social” (KLEIMAN, 2005, p. 18). A autora entende por habilidades “as rotinas de como fazer”; por competência, “[...] as capacidades concretas para fazer algo, e eventos de letramento como as ocasiões em que a fala se organiza ao redor de textos [...] envolvendo a compreensão” (KLEIMAN, 2005, p. 22).

Nessa perspectiva, “[...] a leitura, quando é sentida, refletida, indagada, é considerada crítica” (CAVÉQUIA; MACIEL, 2009, n.p.). Isso equivale a dizer que a leitura crítica exige do leitor que este estabeleça relações entre o seu conhecimento de mundo e a nova informação, processando-a e questionando-a, refletindo a respeito para então reformular os conhecimentos constituídos. É

[...] pela leitura crítica que o sujeito abala o mundo das certezas (principalmente as da classe dominante), elabora e dinamiza conflitos, organiza sínteses, enfim, combate assiduamente qualquer tipo de conformismo, qualquer tipo de escravização às ideias referidas pelos textos (SILVA, 2002, p. 26).

Quando o leitor se torna capaz de utilizar a leitura crítica para compreender, tomar decisões, fazer escolhas e solucionar questões, dizemos então que a autonomia do sujeito foi estabelecida. Assim, a leitura autônoma é aquela que o leitor realiza com independência e fluidez, buscando solucionar os problemas de compreensão que apareçam no caminho. Apesar de compreendermos de maneira geral as características e os procedimentos necessários para formar o leitor proficiente, é importante dizer que não se trata de um processo fácil ou rápido. Sua

formação é complexa e exige um conjunto de estratégias – como: antecipação (quanto à estrutura e ao conteúdo), formulação de hipóteses, objetivo da leitura, conhecimento prévio, inferência – e condições didáticas que permitam ao aluno assumir a responsabilidade de compreender o mundo a partir das leituras que faz. Sobre as condições didáticas, Lerner diz que é essencial

[...] dar aos alunos certo poder sobre o tempo didático e inseri-los na duração; favorecer a construção de uma memória de classe — e a participação das crianças nessa construção; determinar as funções do docente e dos alunos, de tal modo que estes possam assumir a responsabilidade de compreender e validar suas interpretações, e tenham a oportunidade de construir os conhecimentos e as estratégias necessárias para fazê-lo; articular o trabalho coletivo e individual, de tal modo que todos os alunos possam ser beneficiados pelos aspectos produtivos da interação cognitiva, ao mesmo tempo em que assumem a responsabilidade pelo projeto de aprendizagem e, principalmente, a responsabilidade de compreender o que leem (LERNER, 2002, p. 132).

Apesar dos direcionamentos de Lerner quanto às condições didáticas, não se pretende, com este estudo, criar um modelo de leitor autônomo, mas propor que se forneça ao aluno estratégias que possibilitem o alcance da leitura com a necessária proficiência. Para tanto, o processo de tomada de consciência sobre a *compreensão* do que lemos permite ao leitor, após processada a fase automática da compreensão, avaliar o que não foi entendido e encontrar mecanismos que resolvam problemas que afetem a compreensão leitora como um todo.

O leitor autônomo é, portanto, aquele capaz de “[...] buscar por leituras nos mais diferentes suportes e de acordo com suas mais variadas necessidades. Nessa busca, ele age com poder de decisão, escolhendo o que ler” (CAVÉQUIA; MACIEL, 2009, n.p.). E mais, o leitor torna-se capaz de *compreender* e *interpretar* o texto concluindo sobre a relevância daquela informação, aceitando-a ou rechaçando-a, utilizando o novo conhecimento formulado como trampolim para o crescimento pessoal e a formação do “eu”. Assim, constituir-se como leitor autônomo depende necessariamente do domínio das habilidades de compreender e interpretar enquanto processos diferentes e complementares.

2.2.1 O perfil do leitor que se quer formar

Como vimos anteriormente, ao passo em que emergem as novas teorias acerca da leitura e do ensino em meados dos anos 1980, surge também a chamada cultura das mídias (SANTAELLA, 2007) em um contexto que associa as novas tecnologias ao uso de linguagens que se adequassem à proposta de interação dialógica na qual estamos imersos. Para Santaella, o caráter customizado e instantâneo inserido na relação de consumo de tudo aquilo que é compartilhado em rede nos tira da mera posição de receptores da informação para ocuparmos o papel de (co)autores do conhecimento produzido de forma ubíqua no ciberespaço.

Assim, convém questionar qual é o perfil do leitor que se pretende formar. Um leitor multiconectado, imerso na cultura digital, que interage instantaneamente, lendo e produzindo, ao passo em que consome informação; um leitor que cada vez mais tem o mundo na palma da mão. Para Veloso (2018), repensar certos conceitos como o de propriedade do texto e autoria é importante para se entender o papel do leitor imerso na cibercultura. Nesse sentido, destacamos a cibercultura como

[...] um conjunto tecnocultural que emerge no século XX, impulsionado pela sociabilidade pós-moderna na nova relação entre tecnologias digitais (ciberespaço, simulação, tempo real, processos de virtualização etc.) e o surgimento das redes telemáticas mundiais [...] uma forma sociocultural que modifica hábitos sociais, práticas de consumo cultural, ritmos de produção e distribuição da informação, criando novas relações no trabalho e no lazer, novas formas de sociabilidade e comunicação social (LEMOS, 2003 *apud* VELOSO, BONILLA, 2018, p. 75).

No ciberespaço, o hipertexto amplia toda e qualquer noção de texto na medida em que permite a ampla interação entre autor-texto-leitor-autor-texto. Suscitando a polifonia textual que faz emergir as várias vozes presentes no texto, ao passo em que se constrói, compartilha, reformula-se e constituem-se saberes de forma coletiva. Para Ramal,

Com a revolução eletrônica, as possibilidades de participação do leitor tomam novas dimensões. Não apenas no hipertexto mental, mas mesmo na tela podemos agir sobre as palavras, propondo diferentes enunciações. Cada navegação é um percurso único, pessoal, na maioria das vezes impossível de reconstituir. Não apenas se lê, mas é permitido opinar, emitir juízos, escolher percursos (RAMAL, 2002 *apud* VELOSO; BONILLA, 2018, p. 74).

Resumidamente, o leitor inserido no universo do ciberespaço deve trabalhar ativamente para interpretar e compreender o hipertexto, definindo estratégias de seleção, previsão, verificação, validação e análise de comentários para reformular a sua compreensão do texto. Deve chegar a novas interpretações, que lhe permitirão, de forma ubíqua, reformular o seu conhecimento, construindo o sentido do hipertexto a partir das vozes suscitadas pelo texto e as que a ele se agregam com autorias demarcadas, ampliando a capacidade de produção de sentido e construção da inteligência coletiva.

Nesse sentido, aprender, então, “[...] aproxima-se de pesquisar, é deslocar-se na rede e para além da rede, é construir hiperlinks, é dialogar” (VELOSO; BONILLA, 2018, p. 95). Pensar o ensino a partir de práticas que envolvam as novas tecnologias perpassa pela reformulação do currículo escolar, a fim de torná-lo mais “[...] flexível, dinâmico, interativo, heterogêneo” (VELOSO; BONILLA, 2018, p. 95), de modo que represente o pensamento coletivo para atender às necessidades da sociedade.

Não podemos deixar de citar também, ainda que pontualmente, a relevância de um professor-autor, não aquele que necessariamente produza práticas inovadoras, mas aquele que saiba adequar as já existentes ao seu contexto local com o objetivo de transformar a realidade. Um profissional capaz de “[...] traçar estratégias e mapas de navegação que permitam ao aluno compreender, de forma autônoma e integrada, os próprios caminhos de construção do (hiper)conhecimento em rede [...] fazendo uso crítico das tecnologias como novos ambientes de aprendizagem” (VELOSO; BONILLA, 2018, p. 100).

2.3 Ler, compreender e interpretar: diferenças e inter-relações teóricas

Como vimos no tópico anterior, o desenvolvimento da leitura enquanto habilidade básica constitui-se como base para o ensino de Língua Portuguesa, posto que é uma atividade interativa e cultural que exige operações mentais complexas e se fundamenta na necessidade de produzir sentido.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNLP) dizem que aprender a língua, como instrumento que permite ao homem significar o meio, é aprender “[...] 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. 24, *grifo nosso*). O documento ainda coloca que “[...] a comunicação com as pessoas permite a construção de novos modos de *compreender* o mundo” (BRASIL, 1997, p. 24, *grifo nosso*). Antes de entrarmos de fato na definição de compreensão e interpretação, proponho já irmos analisando o valor semântico que cada uma dessas palavras assume dentro do contexto. Poderíamos, então, substituir, na última citação a palavra *compreender* por *interpretar* sem que se alterasse o sentido do que está sendo dito? Não.

Ainda tratando sobre os objetivos gerais de Língua Portuguesa para o ensino fundamental, os PCNLP definem que o aluno precisa ser 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” (BRASIL, 1997, p. 41, *grifo nosso*).

É notório que a *compreensão* é a base de todo o aprendizado (SMITH, 1989, p. 216). Para Grundling (2013, p. 18) “[...] sem compreender, o leitor não interpreta, ou seja, não utiliza a capacidade crítica, portanto, não julga o que lê”. Ensinamos ao nosso aluno que o texto vem carregado de sentido e de intenções de quem escreve. É possível *compreender* um texto sem *interpretá-lo*, mas usar a língua de forma reflexiva não exigiria *interpretar* as condições enunciativas nas quais o texto é estruturado? A esse respeito, o documento diz:

Uma prática constante de leitura na escola deve admitir várias leituras, pois outra concepção que deve ser superada é a do mito da *interpretação* única, fruto do pressuposto de que o significado está dado no texto. O significado, no entanto, constrói-se pelo esforço de *interpretação* do leitor, a partir não só do que está escrito, mas do conhecimento que traz para o texto. É necessário que o professor tente compreender o que há por trás dos diferentes sentidos atribuídos pelos alunos aos textos: às vezes é porque o autor ‘jogou com as palavras’ para provocar *interpretações múltiplas*; às vezes é porque o texto é difícil ou confuso; às vezes é porque o leitor tem pouco conhecimento sobre o assunto tratado e, a despeito do seu esforço, *compreende mal*. Há textos nos quais as diferentes *interpretações* fazem sentido e são mesmo necessárias (BRASIL, 1997, p. 57, *grifo nosso*).

Sobre esse ponto, se pensarmos em uma conta de energia e em uma crônica, cada um dos gêneros nos levará a um caminho independente. A conta de energia precisa cumprir a finalidade de ser tão somente compreendida, pois o seu sentido se

configura nas informações apresentadas, ainda que o leitor possa fazer uma análise quanto aos seus hábitos de consumo (*interpretação*) ou sobre a quantidade de impostos que incidem sobre o serviço. A crônica, ao contrário, precisa passar por um processo reflexivo para que o leitor atribua sentido ao todo comunicativo (conteúdo, tipologia, gênero, autor, tempo etc.) que o texto intenciona.

Ao colocar a leitura como eixo central do ensino de Língua Portuguesa, a BNCC (2017) aponta a necessidade de o aluno desenvolver as habilidades de

compreensão e interpretação de textos verbais e multimodais e, ainda, a identificação de gêneros textuais, que esclarecem a contextualização dos textos na situação comunicativa, o que é essencial para compreendê-los (BNCC, 2018, p. 64, *grifo nosso*).

Nesse sentido, “[...] os gêneros não são simples formas textuais, mas formas de ação social, como diz Miller (1994), e eles são orientadores da compreensão como propõe Bakhtin (1992)” (MARCUSCHI, 2008, p. 94). Vale ressaltar que, a partir de um olhar minucioso do documento, o termo *interpretar* é recorrente em todas as áreas de concentração do ensino (Linguagens, Matemática, Ciências Naturais e Humanas). Além disso, é atribuído ao termo um valor qualitativo altamente relevante, a ponto de identificarmos tópicos de destaque ao papel da *interpretação* para a História, por exemplo. Vejamos:

O exercício da *interpretação* – de um texto, de um objeto, de uma obra literária, artística ou de um mito – é fundamental na formação do pensamento crítico. Exige observação e conhecimento da estrutura do objeto e das suas relações com modelos e formas (semelhantes ou diferentes) inseridas no tempo e no espaço (BNCC, 2018, p. 349, *grifo nosso*).

A BNCC ainda diz que é esse exercício contínuo da interpretação que nos permite compreender, por exemplo, “[...] o significado histórico de uma cronologia e realizar o exercício da composição de outras ordens cronológicas” (BRASIL, 2018, p. 350), e que nos permite questionar sobre “[...] o que torna um determinado evento um marco histórico?” (BRASIL, 2018, p. 350). A própria base do documento já enfatiza a necessidade de se atribuir sentido ao que a escola ensina.

Apesar da ressalva, é preciso que fique claro que não se propõe, aqui, eleger *compreensão* ou *interpretação* como mais importante para o desenvolvimento da leitura. Seria um equívoco propor algo nesse sentido, como acontece com alguns

autores. O que proponho é tão somente enfatizar a importância que cada uma das habilidades assume para que ocorra a *compreensão leitora*, entendida neste trabalho como um processo amplo, complexo e cheio de lacunas, apesar dos muitos estudos na área.

O que se observa é que *compreender* e *interpretar* são abordados a todo instante como práticas complementares e essenciais que se somam para definir o que é leitura. Nesse sentido, ao tratar sobre a leitura enquanto “instrumento transformador de indivíduos”, Araújo define que ler é atribuir “[...] sentido às coisas do mundo, interagir com elas, *interpretá-las*, pensar dialeticamente, estabelecer alteridades de vozes, intercambiar experiências, transitar para a cidadania plena” (ARAÚJO, 2006, p. 20, *grifo nosso*). Por sua vez, Solé (1998) destaca que os resultados de uma leitura são diferentes, a depender dos objetivos estabelecidos para a sua realização. Assim, a *interpretação* depende diretamente da finalidade da leitura e precisa ser ensinada.

A autora também apresenta a (inter)relação existente entre ler, compreender e interpretar, considerando uma prática sequencial e complementar. Em síntese, Solé salienta que “[...] ler é *compreender* e que compreender é sobretudo um processo de *construção de significados* sobre o texto que pretendemos compreender” (SOLÉ, 1998, p. 44).

Segundo a autora, para que a compreensão leitora aconteça, é necessário que se defina os objetivos da leitura, que haja “clareza e coerência do conteúdo”, ativação do conhecimento prévio e que se trace estratégias (ainda que de forma inconsciente) para fazer as conexões necessárias para, enfim, atribuir sentido ao texto. Segundo ela, “[...] para o leitor poder compreender, o texto em si deve se deixar *compreender* e o leitor deve possuir conhecimentos adequados para elaborar uma *interpretação* sobre ele” (SOLÉ, 1998, p. 71).

Entretanto, é importante ressaltar que, muito embora o texto permita muitas leituras, elas precisam manter uma relação lógica e condizente com o conteúdo propriamente dito. Possenti (2001), a esse respeito, indaga se “a leitura errada existe?”, fazendo referência aos limites que o texto impõe para a construção de sentido.

Para entendermos como tais limites se estabelecem a partir do texto, utilizemos o exemplo da videoaula³ da professora Rafaela Motta em que “Juliana andava cabisbaixa” seja todo o enunciado de um texto. De acordo com Motta, é logicamente possível depreender do texto que Maria andava triste. Entretanto, seria possível afirmar que Juliana estava distraída? Veja: não há, no enunciado, algo que remeta o leitor logicamente para tal conclusão. Assim, muito embora o leitor tenha compreendido que Maria anda com a cabeça baixa, as conexões que ele estabeleceu para interpretar a informação dada o levam para uma conclusão que o texto não permite, dentro de tal contexto.

Colomer e Camps dizem que a *compreensão* tem a ver com o leitor realizar “[...] uma *interpretação* determinada da mensagem que se ajusta mais ou menos à intenção do escritor” (COLOMER; CAMPS, 2002, p. 47). Entretanto, convém dizer que nem sempre a intenção do escritor está demarcada no texto, de modo que identificar a intenção envolve a habilidade de interpretar (que não é estanque). Esta, por sua vez, se constrói mais comumente a partir das experiências pessoais do leitor relacionadas ao texto, mas não exclusivamente restritas a ele, envolvendo, portanto, outros fatores.

Chaves, ao parafrasear Smith (1999), diz que “[...] a leitura é uma atividade que pressupõe fazer perguntas ao texto escrito e a compreensão ocorre justamente quando são encontradas as respostas para essas perguntas” (CHAVES, 2007, p. 19). Segundo Chaves, “Smith ressalta ainda que a habilidade de fazer perguntas relevantes e de saber onde encontrar as respostas depende, entre outros fatores, da finalidade específica da leitura” (CHAVES, 2007, p. 19), em consonância com o que Solé e Kleiman já haviam sugerido.

Quando Smith (1999) define *compreender* como um processo de construção de sentido do texto e *compreensão* como o “produto final da leitura” (CHAVES, 2007, p. 21), é perceptível que ele faz referência à *compreensão global do texto* – que chamamos aqui de *compreensão leitora* –, estando contida nela o processo de *interpretação*.

Via de regra, é comum os teóricos abordarem questões referentes à *compreensão leitora* sem demarcar os limites existentes entre as habilidades de *compreender* e *interpretar* textos, como aqui sugerimos. Isso porque o foco das

³ Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=RY5T63ZMgNE&feature=youtu.be>>. Acesso em 29 mai 2018.

teorias se estrutura sobre a *compreensão leitora* como concepção de um processo inerente ao desenvolvimento da leitura. Mas, isso não significa dizer que os autores não se atentem à distinção entre *compreender* e *interpretar*, nem que desconsiderem a importante função deste último.

2.4 Compreender e interpretar: caminhos para a diferenciação

De posse das leituras que foram feitas até aqui, está claro que definir *compreensão* e *interpretação de texto* pode parecer um caminho arriscado, mas é necessário porque nos leva a discernir as habilidades. Contudo, se conseguirmos concluir que tais habilidades são processos para se chegar ao todo (*compreensão leitora* – aquela abordada como base para a aquisição da leitura por Kleiman (2008), Colomer e Camps (2002), Smith (1999), Marcuschi (2008) e Leffa (2012) –, perceberemos que será muito mais fácil chegar a um entendimento.

Partindo então de uma visão etimológica, Leffa explica que

‘Compreender’ vem de duas palavras latinas: ‘cum’, que significa ‘junto’ e ‘prehendere’ que significa ‘pegar’. Compreender é, portanto, ‘pegar junto’. Essa ideia de juntar é óbvia em uma das principais acepções do verbo compreender: ser composto de dois ou mais elementos, ou seja, abarcar, envolver, abranger, incluir (LEFFA, 2012, p. 254).

A lexicografia complementa tal definição como “[...] alcançar com a inteligência, *entender* [...] perceber as intenções de” (HOUAISS, 1995). Comumente, dizemos que *compreender* o texto significa *entendê-lo*. Assim, entender o texto será o ponto de partida rumo à diferenciação. Marcuschi diz que a “[...] compreensão não é um simples ato de identificação de informações, mas uma construção de sentidos com base em atividades inferenciais” (MARCUSCHI, 2008, p. 7).

Já para Silva, o processo de compreensão “[...] é a descoberta de sentido de um texto a partir de seus elementos linguísticos” (SILVA, 2015, p. 37). Grundling vai além ao dizer que esta é “[...] a etapa responsável pelo reconhecimento dos principais tópicos do texto, assim como por mobilizar regras morfológicas, sintáticas, semânticas e textuais” (GRUNDLING, 2013, p. 31). Assim, em uma situação em que uma colega de trabalho diz às demais que “Ele acreditou”, é provável que os

interlocutores tentem preencher as lacunas de cunho linguístico antes que a compreensão se estabeleça e possam interpretar a mensagem.

Ao citar as estratégias de compreensão sugeridas por Dascal (2006) em seu livro *Interpretação e Compreensão*, Grundling destaca que, para se chegar a uma teoria da compreensão, seria preciso envolver “fatores pragmáticos e semânticos” (GRUNDLING, 2013, p. 7) a níveis analíticos, posto que o texto é objeto permanente de interação e significação. Dascal (2006) fala também sobre os níveis de compreensão e sugere, para tanto, estratégias de compreensão que envolvem: *paráfrase, definição da relevância das informações, análise de exemplos e estabelecimento de associações necessárias*.

Para reforçar a ideia de que *compreender* é um processo complexo que evoca fatores distintos entre si, Leffa (2012) apresenta como o exemplo o *Hino Nacional Brasileiro*. Eis aqui um texto que a grande maioria de nós canta, mas não consegue compreender, tampouco interpretá-lo. Para tanto, seria preciso traduzi-lo antes (isso mesmo!), como se estivesse escrito em outro idioma. Assim, fica claro que a compreensão é a base para *interpretar*.

Já que falamos sobre *interpretar*, Leffa explica que

Etimologicamente, a palavra ‘interpretar’ vem do latim ‘interpres’, que se referia à pessoa que examinava as entranhas de um animal para prever o futuro. Do ponto de vista da leitura, há um pressuposto interessante aqui: o significado daquilo que é lido não está na cabeça do interpres, do adivinho, mas contido no objeto. (LEFFA, 2012, p. 260).

Lexicograficamente falando, *interpretar* é “1. aclarar, explicar o sentido de; 2. tirar de uma indução ou presságio [...]; 4. Traduzir de uma língua para outra” (HOUAISS, 1995). Santana diz que

[...] esta habilidade reporta à ideia de inferência, de conclusão do que está escrito. Assim, o que direciona a interpretação está além do texto. O que leva o leitor às conclusões a que chega são as pistas norteadoras do texto. Essas pistas permitem que sejam feitas inferências, deduções, conclusões, que se perceba, enfim, o que está subentendido a partir do texto lido (SANTANA, 2015, p. 19).

Na mesma vertente, Grundling destaca que, quando o leitor utiliza a “sua capacidade crítica”, ele interpreta, “[...] pois é o momento de ‘julgamento’ do texto, a

partir do qual o leitor poderá ampliar conhecimentos e / ou reformular conceitos” (GRUNDLING, 2013, p. 32).

Sob a perspectiva da Análise do Discurso, Schneider diz que “[...] o sujeito interpreta a todo instante e os sentidos não estão prontos, acabados” (SCHNEIDER, 2015, p. 28). A interpretação de um texto é produto da compreensão, segundo Marcuschi (2008, p. 230), e configura a construção de sentido quando parte do que o texto/enunciado diz. Assim, “[...] todo sujeito interpreta a partir de um dispositivo ideológico que o faz interpretar de uma maneira e não de outra” (ORLANDI, 2010, p. 26).

É importante destacar que, embora a interpretação dependa de fatores (socio)cognitivos, ela não é livre no sentido de permitir infinitas possibilidades, visto que algumas interpretações extrapolam os limites estabelecidos pelo próprio texto. Para ilustrar essa afirmação, evoco uma piada de Freud utilizada por Sírío Possenti em uma entrevista dada à Revista Presença Pedagógica, em 2001, para defender a ideia de que há interpretações que podem ser equivocadas. Veja:

Um banqueiro sai ao final do dia junto com seu secretário. Trabalharam o dia inteiro, saem para a rua, passam perto de um Café – que está cheio de gente – e então o banqueiro convida o secretário para entrar. ‘Vamos entrar e tomar alguma coisa?’ E o secretário diz: ‘Mas, senhor, está cheio de gente’ (POSSENTI, 2001, p. 14).

Possenti diz que a compreensão é óbvia, de modo que a interpretação é que pode ser comprometida. Comumente, as pessoas chegam a interpretações do tipo “o secretário está cansado de ver gente” ou “eles são gays e o secretário não quer que sejam vistos juntos”, quando, na verdade, o sentido está ligado a uma construção ideológica, social e histórica de que “banqueiros são ladrões” e que, portanto, o Café não seria um bom lugar para roubar as pessoas porque não seria escondido.

Para Leffa, a interpretação pode se dar de forma direta (através da paráfrase), de forma indireta – aquela que dialoga com o autor, rebatendo-o ou contestando o que foi dito originalmente – ou, ainda, enquanto “procedimento dialético”, “[...] procedimento pedagógico de indução ao conhecimento, feito por meio de perguntas” (LEFFA, 2012, p. 265). É a partir desse procedimento dialético que se constituirá a nossa proposta de estudo.

Assim, na tentativa de sintetizar os conceitos, Santana define a *compreensão de texto* como “[...] aquilo que está escrito **no texto**, ou seja, coletar dados do texto, perceber o que o texto informa, o que revela, entender” (SANTANA, 2015, p. 19, **grifo da autora**), enquanto *interpretação de texto* configura aquilo que está além do texto, que se pode deduzir, concluir **a partir do texto**.

Para reforçar a sua definição, Santana retoma a ideia de Mascuschi (2008) de que é possível ler um texto e entendê-lo sem necessariamente chegar a uma compreensão (global) bem sucedida; que, “[...] para se compreender bem um texto, tem-se que sair dele, pois o texto sempre monitora o seu leitor para além de si próprio e esse é um aspecto notável quanto à produção de sentido” (MARCUSCHI, 2008 *apud* SANTANA, 2015, p. 35). Segundo a autora, “[...] *compreensão* é um processo linguístico, enquanto a *interpretação* busca sentido em fatores externos à língua” (SANTANA, 2015, p. 38). *Interpretar*, então, seria preencher as lacunas do texto a partir de fatores extralinguísticos.

2.5 Níveis de compreensão e interpretação e as estratégias de leitura

Qual é o sentido da vida?

Esse questionamento filosófico, que considera que a vida deve ser constituída de significado, permite-nos inferir que a compreensão e a interpretação – no sentido *lato* – são habilidades anteriores ao desenvolvimento da leitura e inerentes ao homem, que busca estabelecer uma rede de sentidos que lhe justifique a existência.

A necessidade de interação comunicativa que se estabelece desde o início da vida possibilita, por exemplo, à mãe interpretar o choro do bebê como um sinal de fome, de dor ou de incômodo. Da mesma forma, o semblante triste de um colega de trabalho nos permite inferir que ele está passando por algum problema pessoal, ainda que ele diga que está tudo bem.

O processo de comunicação é complexo e envolve outros recursos além da linguagem verbal. Assim, a ironia (por exemplo) não é identificada propriamente no que é dito, mas é percebida através do tom de voz, dos gestos ou do contexto que podem acompanhar o ato de fala. O dispositivo interpretativo do interlocutor, de forma pragmática – isto é, de forma a analisar os explícitos e os implícitos de uma

ilocução –, leva em consideração a associação entre os tipos de linguagem para concluir a respeito da intenção comunicativa de quem enuncia.

A qualidade das nossas relações depende essencialmente de como construímos os sentidos a partir da capacidade de nos comunicarmos e sermos compreendidos de tal forma que a “[...] atividade de produção de sentido (ou de compreensão de texto) é sempre uma atividade de coautoria” (MARCUSCHI, 2011, p. 92).

Para Dascal,

Existem expectativas de compreensão diferentes para cada estágio diferente de uma relação interpessoal. Na verdade, pode-se até mesmo sugerir que, quanto maiores as expectativas, maior a ‘intimidade’ ou a ‘proximidade’ da relação. Observem que a correlação relevante é entre a quantidade e o tipo de compreensão esperados (e não reais) e a intimidade da relação. Pois, como observamos muitas vezes, mal-entendidos ocorrem de fato com bastante frequência entre pessoas envolvidas em uma relação tão íntima quanto a de marido e mulher. Pode-se contrapor a isso o truísmo que diz que quanto mais próximas, mais as pessoas se conhecem e existem menos chances de ocorrerem mal-entendidos entre elas. O paradoxo aparente pode ser explicado da seguinte maneira: os parceiros em uma relação íntima presumem que o truísmo em questão é verdadeiro e agem de acordo, ao fazê-lo, cada parceiro confia na capacidade do outro de ‘compreender’ mensagens não-explicítas em um tal nível que é mais provável que haja um mal-entendido entre eles que entre estranhos, que não agiriam com base na mesma presunção (DASCAL, 2006, p. 115).

O mal-entendido pode se originar na formulação daquilo que se quer comunicar com base nas expectativas que o enunciador cria sobre o potencial de compreensão do seu interlocutor, partindo da premissa de que está sendo claro naquilo que diz e na forma como diz. Ou, ainda, pode se originar nas limitações extralinguísticas – “conhecimento de mundo” – ou metalinguísticas – “conhecimento de estruturas e convenções linguísticas” (DASCAL, 2006, p. 196).

Por conceber que interpretar consiste em uma etapa primordial para que a compreensão se consolide, é preciso ter cuidado com os mal-entendidos. Para isso, no âmbito da leitura, faz-se necessário que o leitor prepare bem o terreno da atenção para as situações de interação comunicativa. As antecipações que o leitor faz sobre o que o autor vai falar são importantes para que o leitor escolha e adapte as estratégias de compreensão e interpretação a serem utilizadas em função do que ele sente estar sendo exigido em um determinado contexto. Para tanto, é preciso

compromisso e envolvimento por parte do leitor e do autor, mas, principalmente, interpretar depende do contexto e das pistas fornecidas para preencher as lacunas do texto.

De acordo com Marcuschi (2011), o conhecimento prévio é outro fator decisivo para que haja uma compreensão textual coerente. Mas Kato (1990), ao definir os modelos de leitura, chama a atenção para necessidade de se saber fazer uso desse conhecimento prévio sem se prender completamente nele. No modelo *top-down*, ela diz que

[...] o leitor apreende facilmente as ideias gerais [...], é fluente, veloz, mas por outro lado faz excessos de adivinhações, sem procurar confirmá-las com os dados do texto, faz mais uso do conhecimento prévio do que da informação efetivamente dada pelo texto (KATO, 1999, p. 102).

Em contrapartida, no modelo *bottom-up*, o leitor

[...] constrói o significado com base no texto, fazendo pouca leitura nas entrelinhas, que aprende detalhes [...] é vagaroso e pouco fluente e tem dificuldade de sintetizar as ideias do texto por não saber distinguir o que é mais importante do que é meramente ilustrativo” (KATO, 1990, p. 40-41).

Assim, no *top-down*, o leitor se prende ao conhecimento prévio, esquecendo-se de analisar o texto; já no *bottom-up*, o leitor não consegue desvincular-se do que é dito e não consegue interpretar e chegar às suas próprias conclusões acerca daquela leitura.

Nesse sentido, se a língua é uma atividade interativa, e o texto, um evento comunicativo, então,

[...] os efeitos de sentido são produzidos pelos leitores ou ouvintes na relação com os textos, de modo que as compreensões daí decorrentes são frutos do trabalho conjunto entre produtores e receptores em situações reais de usos da língua. O sentido não está no leitor, nem no texto, nem no autor, mas ele se dá como um efeito das relações entre eles e das atividades desenvolvidas (MARCUSCHI, 2011, p. 93).

Em outras palavras, o sentido do texto não é dado, é construído. Depende essencialmente de o leitor conseguir captar as intenções do autor através de “[...] aspectos estratégicos flexíveis, interativos e inferenciais” (MARCUSCHI, 2011, p.

97). Dascal ressalta que as estratégias para compreender podem variar a depender da necessidade, mas nem por isso elas se tornam opostas. Para ele,

Não se trata de encontrar e aplicar um conjunto fixo de regras algorítmicas. Muito pelo contrário, as regras da compreensão [...] não tendem a ser algorítmicas, e sim heurísticas em sua natureza, e a capacidade de alternar de um conjunto de tais regras, isto é, de uma estratégia de compreensão para outra é uma notável característica daquele que, de maneira bem-sucedida, alcança a compreensão (DASCAL, 2006, p. 86).

Ao tratar sobre as estratégias de leitura, Solé as define como um conjunto de “[...] procedimentos de ordem elevada que envolvem o cognitivo e o metacognitivo”. Assim, “[...] o que caracteriza a mentalidade estratégica é a capacidade de representar e analisar os problemas e a flexibilidade para encontrar soluções” (SOLÉ, 1998, p. 70).

É através dessa atividade metacognitiva, associada ao pensamento estratégico, que podemos ordenar as ações vinculadas a critérios de eficácia em função dos objetivos da leitura. A autora destaca as estratégias como suspeitas inteligentes sobre o percurso mais adequado para se seguir, que envolve autodireção e autocontrole – ou seja, “[...] a supervisão e a avaliação do próprio comportamento em função dos objetivos que o guiam e da possibilidade de modificá-lo em caso de necessidade” (SOLÉ, 1998, p. 69).

Assim, as estratégias de compreensão leitora – ou seja, a compreensão global, que envolve compreensão e interpretação textual – adotadas para o presente estudo, consideram “[...] 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).

A chave deste estudo, no que se refere ao ensino de estratégias de compreensão e interpretação de texto, centra-se na posição assumida por Solé ao propor:

- 1) Se as estratégias de leitura são procedimentos e procedimentos são conteúdos de ensino, então é preciso ensinar estratégias para a compreensão de textos. Estas não amadurecem, nem se desenvolvem, nem emergem, nem aparecem. Ensinam-se ou não se ensinam – e se aprende – ou não se aprende.

- 2) Se considerarmos que 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 leitura múltiplas e variadas. (SOLÉ, 1998, p. 70).

Assim, é papel da escola e do professor ensinar estratégias de leitura para que a compreensão leitora se consolide com clareza e coerência, através de conhecimentos de ordem gramatical e lexical, conhecimentos prévios acerca do assunto tratado, além da finalidade da leitura e das estratégias necessárias para que o leitor monitore o seu entendimento do texto.

Solé nos fala sobre a proposta de Collins e Smith (1980) que divide o ensino da leitura em três etapas, a saber: (1) a *etapa modelo*, na qual o professor lê em voz alta e explica passo a passo como chegar ao nível de compreensão do texto; (2) a *etapa da participação do aluno*, na qual o professor direciona a leitura a partir de perguntas que permitam levantar hipóteses sobre o texto e transmite progressivamente a responsabilidade para o leitor atuar sobre a sua compreensão – nesta etapa, compete ao professor fazer os apontamentos necessários para que a compreensão aconteça e o aluno entenda como a alcançou. Por fim, temos (3) a *etapa da leitura silenciosa*, na qual o aluno, sozinho, segue as estratégias de leitura definidas – objetivo, hipótese, análise/verificação e o preenchimento de lacunas.

Em consonância com Collins e Smith, Baumann (1990) propõe o **método de ensino direto** dividido em: *introdução, exemplo, ensino direto, aplicação dirigida pelo professor e prática individual*. Cooper (1990 apud SOLÉ, 1998) critica o método de instrução direta por compreender que pode levar a mal-entendidos que comprometem a compreensão leitora na medida em que seja usado como único modelo existente. O *modelo recíproco*, proposto por Palincsar e Brown (1984 apud SOLÉ, 1998), por sua vez, sugere ensinar utilizando as quatro estratégias básicas – a saber: previsão, formulação de perguntas sobre o texto, esclarecimento de dúvidas e resumo.

Collins, Brow e Newman (1989 apud SOLÉ, 1998), em um estudo realizado acerca dos conteúdos e das tarefas de ensino, entendem que o planejamento do

ensino deve contemplar quatro dimensões: os conteúdos que devem ser ensinados, os métodos de ensino, a sequencialização dos conteúdos e a organização social da sala de aula. Dentre os conteúdos a serem ensinados, os autores consideram que não se trata apenas de conteúdos factuais ou conceituais, mas de ensinar procedimentos estratégicos que proporcionem ao aluno controlar a aprendizagem para construí-la de forma autônoma.

Para tanto, o aluno deve ser autor do conhecimento que constrói, de modo que o aprendizado se dá de forma subjetiva. Nesse sentido, o desafio é pensar um conjunto de estratégias de compreensão e interpretação textual que funcione como repertório para que o leitor, no exercício da sua autonomia, escolha o melhor caminho para compreender o texto a cada nova situação/desafio. No que se refere à sequenciação dos conteúdos, chamamos a atenção para a necessidade de ensinar o leitor a formular perguntas relevantes antes e durante a leitura, para que se tenha em vista aquilo que é necessário buscar para respondê-las.

Quanto à organização social da sala de aula, o intuito é explorar as possibilidades dando ao leitor em formação a oportunidade de formular perguntas, inclusive para o grupo, a fim de desenvolver as atividades de leitura em parceria, permitir que os alunos, entre si, possam ajudar os próprios colegas a esclarecer dúvida, compartilhar entendimentos, questionar-se quanto ao que foi compreendido, e perceber como as interpretações variam sem necessariamente se perder a conexão com o que propõe o texto.

Quando os alunos formulam perguntas pertinentes sobre o texto, não apenas estão utilizando o seu conhecimento prévio sobre o tema, mas também conscientizam-se do que sabem e do que não sabem sobre o assunto. Além do mais, assim adquirem objetivos próprios para os quais tem sentido o ato de ler (SOLÉ, 1998, p. 110).

O professor deve, então, analisar os questionamentos levantados para ir direcionando o aluno ao que é relevante entender. As perguntas, em geral, têm relação direta com as hipóteses levantadas acerca do texto e mantêm relação direta com os objetivos. Todavia, Solé pontua que se deve evitar utilizar a pergunta para não se manter preso nela, ao invés de focar efetivamente em compreender o texto.

Desta forma, há perguntas que nos fazem focar no que **está no texto** (*compreensão*) e outras que nos levam “[...] a ler nas entrelinhas, a formar uma opinião, a contrastar a informação abordada com a que já se tinha, contribuem para

que se aprenda a construir conhecimento a partir do texto” (SOLÉ, 1998, p. 160), ou seja, nos leva a *interpretá-lo*. As perguntas que nos direcionam para o texto são as *perguntas de resposta literal*, isto é, aquela cuja resposta está no texto. Logo, são as que nos permite avaliar a compreensão do que está sendo dito. *As perguntas para pensar e buscar* são as que permitem deduzir a partir do texto (interpretação); e as de *elaboração pessoal* são aquelas cujo texto serve como referencial, mas as respostas independem dele.

No que se refere às regras de compreensão, Dascal (2006) reforça o seu entendimento de que a interpretação está contida no processo de compreensão (global), o que não necessariamente a torna mais importante do que aquela, posto que são diferentes, complementares e dependentes entre si. Nesse sentido, Grundling traz a proposta de Silva, Gaffuri e Menegassi (2007), que definem como etapas da leitura: “[...] a decodificação, a compreensão, a interpretação, e a retenção para o entendimento do texto, além da reflexão sobre ele, possibilitando ao leitor a ampliação de conhecimento” (*apud* GRUNDLING, 2013, p. 31). Dessa forma,

É a compreensão que possibilita a interação leitor/autor e acontece em três níveis, a saber, nas palavras dos autores: o literal, que é o da leitura superficial; o inferencial que é o ‘mergulhar’ no texto para a busca de novas informações; e o interpretativo que é a expansão da leitura, dos fatores externos, do conhecimento extralinguístico do leitor (GRUNDLING, 2013, p. 31).

Dascal também compartilha a ideia de níveis de interpretação e compreensão, sendo, nessa perspectiva, a compreensão de texto o nível básico em que se busca coletar dados, identificar as informações relevantes nele contidas, estabelecer relações linguísticas e semânticas para, assim, a partir de uma atividade superficial e genérica, ir se construindo as primeiras impressões e relações de sentido que permitam interpretar o texto. Nas etapas seguintes, compreende-se com profundidade e coerência o que diz o enunciado e se a compreensão atingida reflete as intenções do autor.

Na atividade de leitores ativos, estabelecemos relações entre nossos conhecimentos anteriormente constituídos e as novas informações, contidas no texto, fazemos inferências, comparações, formulamos perguntas relacionadas com o seu conteúdo. Mais ainda: processamos, criticamos, contrastamos e analisamos as informações que nos são apresentadas, produzindo sentido para o que lemos. Em outras palavras, agimos estrategicamente, o que nos permite dividir e

autorregular o nosso próprio processo de leitura (KOCK; ELIAS, 2006, p. 18).

Em síntese, atribuir sentido ao que se lê é um processo complexo que exige o pensamento estratégico e precisa ser ensinado. O leitor torna-se competente na medida em que, através da experiência, reconhece nos textos que lê a necessidade de uso do seu repertório de estratégias, partindo dos objetivos que define para a leitura e sendo capaz de escolher e avaliar os caminhos mais coerentes para atingir a compreensão do todo.

No próximo capítulo, aprofundarei essas e outras questões referentes ao desenvolvimento das habilidades de interpretação e compreensão a partir das estratégias de leitura, onde relacionarei teoria e prática na composição da proposta de caráter interventivo na qual objetivei ensinar a interpretar e compreender o texto. Veremos, portanto, a seguir, a metodologia e os procedimentos utilizados neste estudo.

3 ESTRATÉGIAS DE LEITURA COM FOCO NA INTERPRETAÇÃO E NA COMPREENSÃO DE TEXTO: CAMINHOS METODOLÓGICOS E SISTEMATIZAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS INOVADORAS

Neste capítulo, apresentarei os procedimentos do presente estudo, percorrendo sobre a natureza da pesquisa, seu objeto, a contextualização e o percurso da pesquisa, além dos procedimentos de análise.

3.1 Cenário de pesquisa e procedimentos

A pesquisa foi desenvolvida na Escola Municipal Antônio Carlos Magalhães (EMACM), situada no distrito de Barrolândia, que pertence ao município de Belmonte – BA. A escola foi fundada em 1992 e leva o nome de seu fundador, o então governador da Bahia, Antônio Carlos Magalhães. Surgiu como uma escola estadual, porém, sua administração foi cedida à prefeitura de Belmonte, que a administra até a presente data. Nela, são ofertados os Ensinos Fundamental (anos finais) e Médio, nas modalidades regular e EJA, e atende atualmente a cerca de 1100 alunos distribuídos em três turnos (matutino, vespertino e noturno).

A escola é considerada de grande porte e, embora sua estrutura seja deficitária, já chegou a atender mais de 1.300 alunos por ano, por se tratar da única unidade de ensino responsável pelos Ensinos Fundamental (anos finais) e Médio na localidade. A sua estrutura conta com: 12 salas de aula, 01 sala de informática, 01 sala de aula destinada à educação inclusiva, 01 sala de coordenação, 01 sala de secretaria e diretoria, 01 sala de professores, 01 cozinha e área de pátio, além de 01 banheiro adaptado, 02 banheiros para alunos (01 masculino e 01 feminino) e 02 banheiros para funcionários.

Desde 2017, a escola não conta mais com a biblioteca, que seria redirecionada pela Secretaria de Educação para outra localidade a fim de se utilizar o antigo espaço como sala de aula. Todavia, até o presente momento, o distrito não conta com nenhuma biblioteca, o que dificulta todo o trabalho que vem sendo feito pelas equipes docentes desta e de outras unidades escolares no sentido de formar sujeitos leitores.

O distrito de Barrolândia surgiu por volta de 1962, com a construção da estrada Belmonte – Itapebi, e conta com uma população estimada de 10 mil habitantes⁴. A economia local gira em torno das oportunidades de renda criadas com a chegada de uma pequena usina produtora de álcool, da Veracel Celulose, e da agricultura local, além da Prefeitura Municipal. Apesar do cenário, é uma comunidade que não possui uma economia aquecida, de modo que a oferta de empregos é bastante limitada e as possibilidades de desenvolvimento acabam migrando para o município sede (Belmonte) e os municípios vizinhos.

Trata-se de uma localidade que oferece poucas oportunidades de crescimento pessoal e desenvolvimento social, cultural e econômico. Em função disso, entendemos que propor avanços no âmbito da leitura pode ajudar a comunidade a galgar uma melhoria na educação, o que representaria uma possibilidade de transformação social da realidade local.

Nesse sentido, quanto ao tipo de pesquisa, o presente trabalho se configurou como uma Pesquisa de Natureza Interventiva (PNI), na perspectiva de Teixeira e Megid Neto (2017), com foco na produção de conhecimento sistematizado a partir de práticas inovadoras significativas voltadas para o ensino de leitura.

Entendemos por pesquisa de natureza interventiva as “[...] práticas que conjugam processos investigativos ao desenvolvimento concomitante de ações que podem assumir natureza diversificada” (TEIXEIRA; MEGID NETO, 2017, p. 1056). Nessa perspectiva,

[...] podemos testar ideias e propostas curriculares, estratégias e recursos didáticos, desenvolver processos formativos, nos quais, os pesquisadores e demais sujeitos envolvidos, atuam na intenção de resolver questões práticas sem deixar de produzir conhecimento sistematizado (TEIXEIRA; MEGID NETO, 2017, p. 1056).

Utilizamos como procedimento a pesquisa de aplicação e análise de processos didáticos, que se diferencia da pesquisa-ação por basear a investigação em ações cujas “[...] prioridades de investigações são definidas integralmente pelos pesquisadores” (TEIXEIRA; MEGID NETO, 2017, p. 1068). Este procedimento metodológico envolveu “[...] o planejamento, a aplicação e a análise dos dados sobre o processo desenvolvido, em geral, tentando demarcar limites e possibilidades

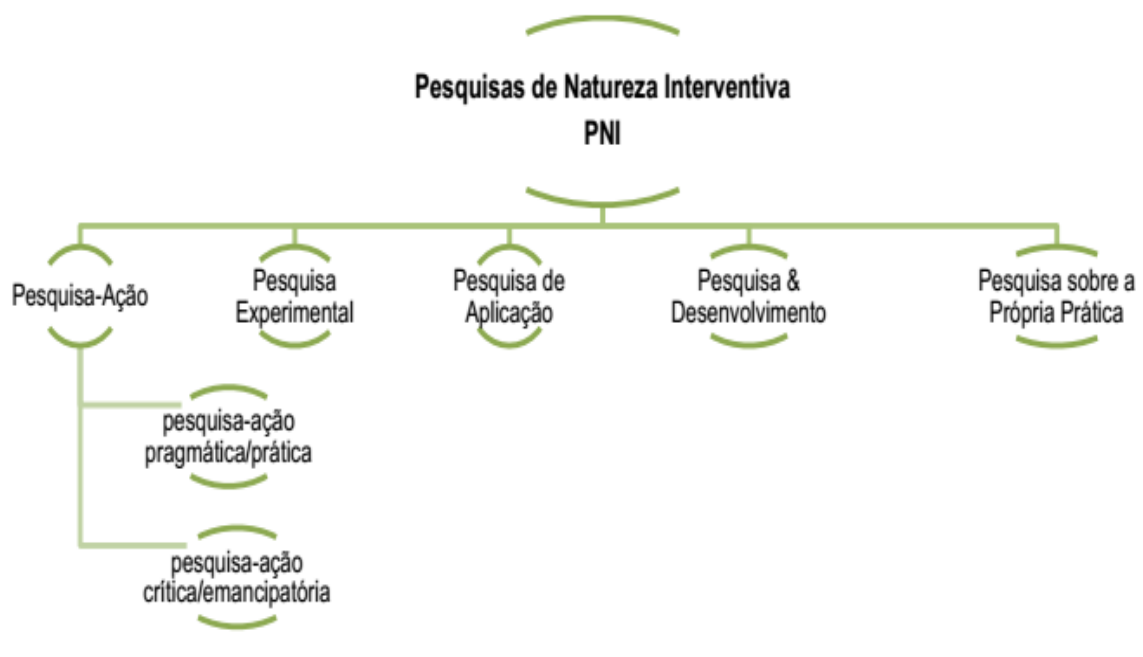
⁴ Disponível em <<https://www.facebook.com/495873727145603/posts/555994187800223/>>. Acesso em 17 dez 2019.

daquilo que é testado ou desenvolvido na intervenção” (TEIXEIRA; MEGID NETO, 2017, p. 1069), de modo que os processos da investigação levaram em consideração os fundamentos teóricos que dão suporte ao estudo. É importante ressaltar que:

Os objetivos não estão necessariamente voltados para a transformação de uma realidade, mas sim, amiúde, dar contribuições para a geração de conhecimentos e práticas, envolvendo tanto a formação de professores, quanto questões mais diretamente relacionadas aos processos de ensino e aprendizagem, como a testagem de princípios pedagógicos e curriculares [...] e recursos didáticos. Como parte dos trabalhos desenvolvidos nesta modalidade temos pesquisas buscando informações e dados empíricos relativos ao teste de sequências e estratégias didáticas, oficinas, unidades de ensino, materiais didáticos, propostas de programas curriculares, cursos e outros processos formativos, etc. (TEIXEIRA; MEGID NETO, 2017, p. 1069).

Para ratificar a ideia de que “[...] nem toda pesquisa de natureza interventiva pode ser caracterizada como Pesquisa-Ação” (TEIXEIRA; MEDIG NETO, 2017, p.1059), Teixeira e Megid Neto apresentam a figura a seguir para ilustrar as modalidades ou tipologias que estão contidas nas PNI.

Figura 1 - Matriz: uma tipologia para as Pesquisas de Natureza Interventiva (PNI)



A pesquisa foi realizada entre 05 e 22 de agosto de 2019, com 15 alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, visando atender a um dos objetivos do Mestrado Profissional em Letras que propõe “[...] o desenvolvimento de pedagogias que efetivem a proficiência em letramentos compatível aos nove anos cursados durante o ensino fundamental”⁵. Por se tratar de uma pesquisa de participação voluntária, disponibilizamos 15 vagas (a serem preenchidas por ordem de inscrição) e convidamos alunos das turmas do matutino da série escolhida para participar da pesquisa, seguindo o rito exigido pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP).

Após analisar os resultados do IDEB 2015 – o último realizado na unidade escolar, com média 2,3 –, optei por trabalhar com alunos do 9º ano (entre 13 e 18 anos) por considerar que há notáveis deficiências de leitura que precisam ser trabalhadas e por entender que esse público traz, na bagagem, um acervo significativo de conhecimentos prévios necessários ao desenvolvimento da leitura. Assim, a participação na pesquisa possibilitou-lhes vivências de compreensão e interpretação de texto que, de acordo com os dados e os depoimentos dos alunos, contribuíram para diferenciar essas habilidades e fornecer-lhes melhor preparo para o Ensino Médio e práticas de leituras futuras.

A hipótese que levantei refere-se ao fato de que as habilidades de compreensão e interpretação de texto, quando ensinadas e aprendidas como sinônimas – ou seja, sem que se estabeleçam as diferenças entre elas –, comprometem a autonomia do aluno enquanto leitor competente.

Durante o tratamento dos dados da pesquisa, a identificação dos sujeitos foi feita a partir da substituição dos nomes de registro por códigos compostos pela letra P (inicial da palavra Participante) e números de 01 a 15 (referentes ao total de participantes) seguindo a ordem alfabética. Para ilustrar, imaginemos que um dos sujeitos da pesquisa se chamasse João da Silva e que, na lista de identificação, a ordem em que o seu nome apareceu corresponda ao número 14. Assim, sempre que João da Silva entregava uma atividade proposta, ao lado do seu nome registrava-se o código P14, o que me auxiliou na identificação dos sujeitos da pesquisa no processo de análise dos dados, assegurando-lhes o direito ao sigilo da

⁵ Disponível em (http://www.uesc.br/cursos/pos_graduacao/mestrado/profletas/). Acesso em 15 jun. 2018.

identidade, assim como possibilitou-me a melhor sistematização e tratamento verossímil dos dados.

Tendo em vista que toda pesquisa envolvendo seres humanos exige um acompanhamento no que se refere aos aspectos éticos, conforme a Resolução nº 466/12, esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP – UESC), com base nos documentos exigidos – a saber: Declaração de Responsabilidade da pesquisadora, Carta de Anuência do diretor da escola, Termo de Assentimento dos alunos participantes, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos responsáveis pelos participantes –; e, a partir da avaliação de conhecimentos e da proposta de intervenção aqui inicialmente apresentadas, visando, assim, atender a todos os requisitos exigidos pelo referido comitê.

É importante destacar que a pesquisa transcorreu conforme o previsto, respeitando o direito ao sigilo, bem como a saúde e a integridade física dos participantes, não registrando qualquer evento que tivesse afetado a crença, a sexualidade, a etnia, a liberdade ou quaisquer outros valores resultantes de constrangimento para o partícipe, conforme descrito nos relatos de experiência.

Apesar de algumas faltas pontuais, nenhum participante desistiu da pesquisa e foi garantido o direito daqueles que não quiseram participar de algumas atividades.

Como já mencionei, esta pesquisa contou com o apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), de modo que os recursos didáticos necessários para o seu desenvolvimento foram cedidos pela escola e aqueles que envolveram custos para produção de material e similares contaram com o auxílio financeiro destinado através de bolsa a esta pesquisa.

3.2 Entendendo os procedimentos de coleta, registro e análise dos dados

3.2.1 Dos instrumentos de coleta de dados

Partindo da perspectiva de avaliação da aprendizagem proposta por Luckesi, para quem esta deve ser vista “[...] como uma aliada na prática educativa” (LUCKESI, 2012, p. 06) dos professores, o principal instrumento de coleta de dados foi a *avaliação de conhecimentos* – e como instrumentos secundários, utilizei a etapa de observação (desenvolvida paralela à proposta de ensino), os meus relatos

de experiência enquanto pesquisadora, que serviram para contextualizar as condições que permearam o desenvolvimento da proposta interventiva e a avaliação da aplicação da PI (Apêndice B). Os objetivos da avaliação de conhecimentos focaram em fazer um levantamento preliminar e ativar os conhecimentos prévios do participante, além de monitorar o desenvolvimento da aprendizagem, visando, a partir do contraste feito entre duas das três versões da avaliação, concluir se a proposta de ensino adotada foi capaz de promover o aprendizado das estratégias de leitura para a compreensão e a interpretação de texto.

Ao tratar sobre a avaliação, os PCNLP dizem que ela

[...] precisa acontecer num contexto em que seja possibilitada ao aluno a reflexão tanto sobre os conhecimentos construídos – o que sabe –, quanto sobre os processos pelos quais isso ocorreu – como conseguiu aprender. Ao identificar o que sabe, o aluno tem a possibilidade de delimitar o que precisa, ainda, aprender. Ao reconhecer como conseguiu aprender, o aluno tem a possibilidade de descobrir que podem existir outros modos de aprender, conhecer e de fazer. A apropriação de novos conceitos e procedimentos permite que o aluno possa realizar as atividades propostas com maior eficiência e autonomia. Nesse sentido, a avaliação precisa ser compreendida como reflexiva e autonomizadora (BRASIL, 1998, p. 93).

De forma objetiva e relacionando esta etapa ao objetivo de verificar se os alunos que representam o público-alvo desta pesquisa diferenciam compreender de interpretar, a proposta focou em aplicar a *avaliação de conhecimentos* (Anexo A) aos participantes para identificar os conhecimentos que detinham sobre “o que é ler”, “por que necessitamos da leitura”, “o que significa compreender um texto”, “o que significa interpretar”, “qual a diferença entre as duas habilidades” etc., ativando seus conhecimentos prévios, além de permitir ao sujeito da pesquisa monitorar o seu próprio aprendizado, identificando o que sabiam e o que aprenderam com a proposta interventiva.

Os participantes fizeram a primeira versão da avaliação e foram informados de que, ao longo das aulas propostas, teriam a oportunidade de reformular as respostas dadas, até que se obtivesse a terceira e última versão da avaliação. Com isso, esperava que eles tivessem a oportunidade de questionar ações passadas e gerar ações futuras, além de monitorar as transformações qualitativas provenientes do processo de autoconhecimento que leva à autonomia.

A etapa seguinte envolveu a proposta de ensino que propôs trabalhar de forma metalinguística conceitos que envolvem leitura, compreensão e interpretação de texto, caracterizando a proposta de intervenção (PI) pensada para este estudo, com foco nas estratégias de leitura para desenvolver as habilidades de compreender e interpretar textos, diferenciando-as na perspectiva da formação do leitor autônomo.

A proposta de intervenção (PI) foi aplicada a 15 participantes, entre 5 e 22 de agosto de 2019, das 13h30 às 16h30, de segunda à quarta-feira, totalizando 27 horas/aula (de 60 minutos cada).

É importante dizer que a problemática que serve de base para este trabalho já vem sendo abordada nas minhas aulas de Língua Portuguesa há algum tempo, de modo que a PI (Apêndice A) foi pensada a partir de minha prática docente, levando em consideração o aporte teórico e as condições pedagógicas e estratégias necessárias para o desenvolvimento de habilidades responsáveis pela formação do leitor autônomo. Este trabalho se configura, portanto, como uma forma de sistematizar os conhecimentos provenientes de uma análise inicialmente empírica associando-a à fundamentação teórica que a respalda.

Durante a PI, então, os exercícios de leitura, compreensão e interpretação de textos foram considerados para o monitoramento do aprendizado. Ao final da PI, os participantes entregaram a versão final da *avaliação de conhecimentos* e puderam discutir a respeito da função do método de avaliação adotado, para fins de reflexão e construção do conhecimento. Também avaliaram a pesquisa (Apêndice B), a forma como foi conduzida e como ela contribuiu para o aprendizado dos alunos, na opinião deles, como veremos no próximo capítulo.

3.2.2 Da etapa de observação

Esta etapa da pesquisa foi desenvolvida paralela à proposta de intervenção. Focou em registrar anotações que serviram para compor os meus relatos de experiência⁶ descritos no próximo capítulo, que detalhou a relação dos participantes com a leitura, o efeito das atividades realizadas, as reações dos alunos diante de cada proposição (se demonstraram interesse e atenção, se discutiram sobre os

⁶ Os relatos de experiência da pesquisadora sistematizam e contextualizam os fatos e acontecimentos decorrentes do processo de formação. Assim, os relatos pela pesquisadora trazidos tornaram-se mais significativo quando associados aos resultados da pesquisa, por permitirem uma interpretação mais verossímil dos mesmos.

temas, se trouxeram consigo conhecimentos prévios acerca dos temas abordados nos textos etc.) e os comentários que surgiram espontaneamente, especialmente aqueles relacionados a fatores que envolvem compreensão e interpretação dos textos trabalhados. Os registros foram considerados na etapa de análise de dados para contextualizar as condições que permearam a pesquisa e serviram de suporte para uma análise interpretativa dos dados.

3.2.3 Formas de análise e interpretação dos dados da pesquisa

Como vimos até aqui, esta pesquisa de natureza interventiva se deu pela aplicação e análise de procedimentos, método que envolve o planejamento, a aplicação da proposta e a análise dos dados a respeito do processo de desenvolvimento da pesquisa. A natureza da análise de dados é qualitativa e considerou a descrição feita nos relatos de experiência e os dados coletados a partir da primeira e da última versões da *avaliação de conhecimentos*.

Nesse sentido, os relatos de experiência serviram para contextualizar as condições nas quais se deu o aprendizado (se os alunos demonstraram interesse, se dedicaram atenção às instruções e tarefas, se discutiram sobre os temas, se trouxeram consigo conhecimentos prévios acerca dos temas abordados nos textos etc., além dos comentários que surgiram espontaneamente). Já as atividades escritas (da PI) aplicadas serviram apenas para acompanhar e monitorar se e/ou o *quê* os alunos estavam efetivamente aprendendo, substanciando a posterior análise interpretativa dos dados.

A *avaliação de conhecimentos*, por sua vez, foi o nosso instrumento efetivo de coleta de dados, conforme já explicado. A análise se deu ao contrastar a primeira e a última versões desta avaliação, entregue pelos alunos, a fim de determinar se a proposta de intervenção alcançou os seus objetivos. Além disso, os dados coletados somados à toda a contextualização da proposta, a partir da interpretação dos relatos de experiência, junto ao desempenho dos alunos nas atividades, possibilitou uma conclusão interpretativa que me permitiu significar e sistematizar o conhecimento produzido acerca do desenvolvimento das habilidades de compreensão e interpretação de textos. Veremos, a seguir, os relatos de experiência da pesquisa e como eles ajudam a compor os resultados obtidos pelo presente estudo.

Por fim, avaliação de aplicação da PI (Apêndice B) funcionou tanto para que os participantes refletissem sobre a proposta, sugerindo adaptações, quanto para que avaliassem se e como participar desta pesquisa contribuiu para o aprendizado deles. Nesse questionário, investigou-se se os conteúdos estudados eram relevantes, de que forma a abordagem favoreceu o aprendizado, do que mais gostaram nos procedimentos realizados, e sobre como se sentiram participando da PI.

Até aqui, observamos que toda a complexidade que abarca a teoria do ensino de leitura acabou por refletir em uma proposta de caráter interventivo que perpassou pelas dimensões cognitivas, metacognitivas e sociocognitivas da leitura. A partir de agora, contextualizarei as condições de realização da proposta de intervenção e aplicação da avaliação de conhecimentos, a partir dos relatos de experiência.

4 O ENSINO DAS ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO DE TEXTO: PERCURSOS E PERCALÇOS

Quando surge uma proposta de ensino de leitura, surge automática e paralelamente um desafio que assombra professores e pesquisadores ao se depararem com a árdua tarefa de associar a teoria à prática, constituídos em uma proposta dinâmica, motivadora, interessante, inteligente e coerente.

Descobri que desenvolver pesquisa científica no âmbito da leitura com voluntários faz o(a) pesquisador(a) querer desistir só de pensar, visto que é chegado o momento de por em ação todo o belo discurso construído para o estudo em questão. Mas, tal desafio é mesmo necessário para entender que a prática é o lugar de validação/refutação/adequação que torna significativo todo e qualquer conglomerado de ideias e concepções acerca de uma problemática.

Neste estudo em particular, pude experimentar um misto de emoções já na entrega dos convites destinados a pais e alunos do 9º ano para o encontro de apresentação da proposta (realizado no dia 02 de agosto de 2019). Quando anunciei aos cerca de 60 alunos que realizaria ali um estudo importante, logo se animaram. Ao saberem que se tratava de um estudo sobre leitura, muitos já demonstraram desinteresse, de modo que conseguimos preencher tão somente a quantidade de inscrições pensadas inicialmente.

Ao descrever a relevância do estudo e os benefícios que poderia trazer para a aprendizagem e a formação leitora dos participantes, os pais, os responsáveis e os alunos concordaram em participar destacando a importância de se trabalhar a temática que envolve as habilidades de compreensão e interpretação. Assim, a proposta de intervenção contava com 15 voluntários que se comprometeram a participar das aulas no turno vespertino – das 13h30 às 16h30, de segunda à quarta-feira, de 05 a 22 de agosto de 2019, totalizando 27 aulas.

Sabemos que o termo *intervenção*, utilizado para se referir à proposta de ensino sugerida para este estudo, pode causar, a princípio, certo incômodo pela carga semântica que traz graças a fatores históricos que fizeram a nação brasileira vivenciar décadas de violência e repressão que comprometeram a liberdade e a democracia. Mas, não usamos *intervenção* aqui no sentido de interpor com

autoridade, mas na tentativa de influenciar determinada situação visando alterar os resultados positivamente, como em uma intervenção cirúrgica feita para tentar solucionar um problema que agrava a saúde do paciente.

Para facilitar o acompanhamento da PI, observe a tabela com o cronograma da proposta.

Tabela 1 – Cronograma da PI

DATA	ENCONTRO	Nº DE AULAS	CONTEÚDO DESENVOLVIDO
02/08/2020	Apresentação		<ul style="list-style-type: none"> • Reunião de apresentação da PI para a comunidade escolar e local.
05/08/2020	1º	03 horas	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicação da Avaliação de conhecimentos (1ª versão); • Conceito de leitura e a sua importância
06/08/2020	2º	03 horas	<ul style="list-style-type: none"> • Compreendendo a leitura: como o cérebro aprende; o papel da inteligência e os tipos existentes.
07/08/2020	3º	03 horas	<ul style="list-style-type: none"> • Processos cognitivos da leitura, a leitura de mundo e a formulação de hipóteses.
13 e 14/08/2020	4º e 5º	06 horas	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento prévio; objetivos da leitura; hipótese; importância do contexto. • Conceito de compreensão e interpretação de texto; • Estratégias de compreensão e interpretação de textos com foco nas perguntas (quem, quando, onde, o que, por quê, como etc.).
15 e 19/08/2020	6º e 7º	06 horas	<ul style="list-style-type: none"> • Estratégias de compreensão e interpretação a partir do hipertexto; • Estratégias de compreensão e interpretação com foco nas <i>fake news</i>.

20 e 21/08/2020	8° e 9°	06 horas	<ul style="list-style-type: none"> • Estratégias de compreensão e interpretação de texto (primeira e segunda leitura, resumo, fluxograma, mapa mental).
22/08/2020	Encerramento		<ul style="list-style-type: none"> • Aplicação da avaliação de conhecimentos (última versão); • Avaliação da PI (feitas pelos alunos a partir do Apêndice B) e autoavaliação (dos alunos). • Considerações finais.

Fonte: Tabela resumo elaborada a partir da PI, 2019.

4.1 1° encontro

Conforme previsto, iniciei as atividades a partir da avaliação de conhecimentos – utilizada neste estudo como principal instrumento de coleta de dados – seguida da aula que tratava sobre o conceito de leitura e sua importância (totalizando 03 horas). Para tanto, a sala de aula foi estrategicamente adaptada com estímulos visuais, sonoros, olfativos e táteis, pensados para aguçar o interesse pela leitura e tornar o espaço escolar disponível mais confortável e agradável para a realização da atividade prevista.

Se compararmos as salas de aula do Ensino Fundamental anos iniciais e finais, veremos notória distinção entre a organização, a decoração e o zelo para com o espaço. Nos anos iniciais, as salas possuem poucos alunos (se comparado aos anos finais) e são delicadamente decoradas com cantinhos especiais dedicados a momentos distintos das atividades. Nos anos finais, entretanto, comumente encontramos salas cheias, por onde passam alunos de diferentes séries por turno, com professores distintos de 07 a 13 disciplinas. Com isso, perde-se o cuidado demonstrado na configuração do espaço escolar que antes era estimulante.

Santos (2019) ao desenvolver o seu estudo, intitulado “Além da biblioteca: os espaços escolares como promotores interativos da leitura”, buscou investigar como a organização dos espaços escolares podem influenciar na formação de leitores. Nesse sentido, partindo das reflexões que feitas acerca da temática, a experiência

tem mostrado que tais estímulos despertam no aluno a afetividade pelo lugar de leitura e o sentimento de pertença que torna prazerosa a tarefa de aprender.

Assim, o espaço utilizado para o desenvolvimento do presente estudo contava com um cantinho de leitura chamado *Clube da Leitura*, que tinha uma pequena estante com obras literárias, principalmente aquelas voltadas para o universo juvenil, um tapete confortável com almofadas e pufes, um painel sinalizando a função do espaço, além de pequenos quadros decorativos com mensagens que ressaltavam a importância da leitura. O objetivo de tal iniciativa era despertar, inicialmente, a curiosidade dos participantes de modo a levá-los a conhecer os títulos e as sinopses das histórias ali presentes.

Em geral, os leitores utilizavam o espaço antes do início das atividades, entre elas – ou seja, quando concluíam uma tarefa antes dos demais colegas – e após o fim das aulas. A dinâmica funcionava assim: os leitores podiam escolher as obras que lhes interessavam e, se quisessem, levavam para casa para lê-las, assim como poderiam também trazer livros que já haviam lido para indicar para os colegas.

De fato, o espaço montado, associado ao som ambiente (com uma trilha sonora suave e relaxante) e os aromas pensados para despertar o prazer pela atividade de leitura, chamou a atenção dos participantes de modo que todos o utilizaram, fosse para escolher suas leituras ou usufruir do espaço para conversas com os colegas, indicando livros ou mesmo utilizando seus *smartphones*⁷.

De volta ao contexto das aulas da PI, logo após a realização da avaliação de conhecimentos, iniciamos os estudos sobre o conceito de leitura e a sua importância. O objetivo era sensibilizar os participantes para a relevância da leitura no cotidiano de uma sociedade de tradição escrita como a nossa. Para tanto, iniciei os trabalhos com a dinâmica *Adivinha só?* Nela, fixei um papel com um comando a ser executado nas costas de um aluno. Em seguida, pedi a um colega que executasse o comando (dar um abraço) sem lê-lo em voz alta. O objetivo da dinâmica era mostrar aos alunos como lemos o mundo de formas diferentes – através de um gesto, um olhar, de sons, imagens etc.

Na sequência, conceituamos – alunos e pesquisadora – o que é leitura, de que modo os alunos apontaram para que ela serve, segundo os seus pontos de vista. Estudar sobre compreensão e interpretação até aqui me despertou para algo

⁷ Guarde bem a ideia de uso desse instrumento tecnológico; descreverei mais à frente como ele impactou positivamente o presente estudo.

que já fazemos no campo científico, mas nem sempre executamos na tarefa diária de ensinar a aprender, que é trabalhar a conceituação das palavras que constituem nossos objetos de estudo de forma objetiva e significativa.

Dessa forma, assim como partimos do conceito de verbo para ensinar conjugação verbal, devemos partir do conceito de leitura para que o aluno compreenda no que ela consiste e formule situações que imprimam o papel desta competência na sua vida, refletindo individualmente, sem que outrem defina que nível de relevância a leitura assumirá na vida deste sujeito.

De volta à aula, apresentei-lhes um conjunto de experiências envolvendo a leitura para demonstrar como é difícil viver em uma sociedade letrada sem saber ler. Para tanto, apresentei-lhes um cardápio de comida japonesa, um currículo em inglês para ser preenchido em português, um bilhete premiado escrito em inglês. Com relação ao cardápio, os alunos disseram que não faziam ideia do que eram as comidas ali descritas; sobre o currículo, embora conhecessem algumas palavras pelo contato que tinham com o idioma na escola, a maioria preencheu dados como *name* e *address*, apenas; quanto ao bilhete premiado, nenhum aluno conseguiu traduzir a mensagem que dizia “*you've properly translated this ticket, and you've earned a burger from the best burger in town*” – ou seja: *você traduziu adequadamente este bilhete, e ganhou um hambúrguer da melhor hamburgueria da cidade.*

Após discutirmos sobre as experiências vividas, refletimos o contexto daqueles que não sabem ler ou sabem muito pouco e da falta que a leitura deve lhes fazer. Solicitei aos alunos que colocassem uma venda nos olhos enquanto exibia um trecho do filme de suspense *O espelho*⁸ para despertar-lhes a curiosidade. Em seguida, pedi para que descrevessem a cena a partir do que ouviram e, ao exibi-la novamente (agora sem as vendas), pedi para que comparassem as impressões iniciais com os fatos retratados. Com essa dinâmica, os alunos puderam perceber como é limitado o entendimento de quem apenas acredita no que ouve falar e como o ato de ver – em analogia ao ato de ler – amplia os nossos horizontes e o quanto o contexto importa.

Nesse sentido, considero que o ponto alto deste encontro guarda íntima relação com o fato de o aluno compreender que a leitura é essa ação que ele, no 9°

⁸ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=AidwhTQGuz4>. Acesso em 05 mai 2019.

ano do Ensino Fundamental, ainda precisa aprender e quais valores sociais estão atrelados a esta competência que nos exige rotineiramente novas e variadas formas de leitura para atender às necessidades de uma sociedade que a utiliza desde a simples compra no mercado até – e principalmente – a interceptação de eventos históricos para compreender o quanto a humanidade já evoluiu.

4.2 2º encontro

Nas três aulas seguintes, dediquei-me a falar sobre o que é inteligência e sobre como o cérebro aprende. Como mencionado anteriormente, a proposta interventiva pensada para este estudo teve como fundamento possibilitar o desenvolvimento de importantes habilidades a partir de uma abordagem metacognitiva do ensino-aprendizagem da leitura, de modo que todo o conhecimento fosse construído de forma consciente e intencional. Assim, considerei relevante falar com os alunos sobre inteligência e aprendizagem do ponto de vista científico na tentativa de desconstruir a ideia errônea de que nem todos são inteligentes e, por isso, nem todos são capazes de aprender.

A experiência tem mostrado que tal ideia é recorrente no discurso dos alunos, em especial, daqueles que apresentam níveis de dificuldade em variadas áreas do conhecimento. Pensando nisso, após apresentar os objetivos da aula, seguidos das perguntas de ativação do conhecimento prévio, lancei a seguinte questão: “você se considera inteligente?” Como já era esperado, alguns alunos se pronunciaram afirmando que “são burros” posto que não conseguem aprender. Nas vozes suscitadas, houve quem sinalizasse que os pais ou professores contribuam para ratificar esse pensamento.

Embora a análise de tal aspecto não represente o foco deste estudo, é importante ressaltar que afirmações equivocadas desse tipo não apenas (des)qualificam o sujeito em formação, como também o estigmatizam socialmente, viabilizando uma espécie de bloqueio emocional em que o aprendiz limita a sua capacidade de desenvolvimento intelectual a partir da baixa autoestima provocada pela apropriação da ideia da falta de inteligência.

Fundamentada na concepção de inteligência humana sintetizada pelo psicólogo e professor Osvaldo José Sobral,⁹ esta abordagem focou em conceituar a inteligência a partir das “[...] diferenças individuais, que constituem a diversidade e a pluralidade das formas do existir humano” (SOBRAL, 2013, p. 33). Assim, considerou-se como inteligência

[...] o conjunto das habilidades cognitivas do indivíduo, a resultante, o vetor final dos diferentes processos intelectivos. Refere-se à **capacidade de identificar e resolver problemas novos**, de reconhecer adequadamente as situações vivenciadas cambiantes e **encontrar soluções, as mais satisfatórias possíveis** para si e para o ambiente, respondendo às exigências de adaptação biológica e sociocultural (DALGALARRONDO, 2008 *apud* SOBRAL, 2013, p. 36-37, **grifos do autor**).

Percebe-se que propor uma intervenção de ensino-aprendizagem de leitura nas perspectivas metacognitivista e sociocognitivista exige mesmo um debruçar-se sobre aspectos que envolvem de modo abrangente as formas do existir humano. A dimensão psicológica, nesse sentido, guarda a chave para o despertar da consciência na busca pela construção do todo significativo, expandindo a nossa percepção sobre nós mesmos.

Dessa forma, apresentei um trecho do vídeo *Por qué es importante desarrollar la inteligencia*¹⁰, que traz, de forma simplificada e lúdica, a definição de inteligência, destacando o seu caráter dinâmico e melhorável a partir do exercício de estímulos que foquem seu desenvolvimento, e desconstruindo, por exemplo, mitos que associam tal capacidade a fatores hereditários ou que consideram que ela só pode ser desenvolvida no espaço escolar. O trecho exibido mostra ainda que a inteligência é aplicável a todos os campos da vida, introduzindo o conceito das múltiplas inteligências e destacando a importância de desenvolvê-las.

Vale destacar, sobretudo, que o vídeo exibido possuía áudio em espanhol sem legenda. Embora houvesse a preocupação de que os partícipes não conseguissem entender o conteúdo passado, se atingissem o entendimento, seria a

⁹ Ao tratar sobre as concepções e possibilidades da inteligência humana, Sobral destaca a dimensão cognitiva como responsável por contribuir para a compreensão da personalidade e da dimensão psicológica do ser humano, e a define como o “ato ou processo de conhecer” que envolve “capacidades de atenção, concentração, imaginação, juízo de valor (julgamento), memória, pensamento e linguagem, além das diversificadas formas de raciocínios e percepção, e os diversos tipos de inteligência”.

¹⁰ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=LzBhII5u1xc&t=84s>. Acesso em 28 jul. 2019.

maneira mais objetiva de demonstrar o quão inteligentes são, posto que foram capazes de compreender o enunciado mesmo ele estando em língua estrangeira. Assim, procurei fazer pequenas pausas para avaliar o que compreendiam e auxiliar no entendimento quando fosse necessário.

A seguir, falei um pouco sobre o cérebro, o que é e quais funções desempenha, seguido do vídeo *Como o nosso cérebro aprende*¹¹, buscando elucidar quais processos (atenção, repetição e memória, por exemplo) são necessários para que o aprendizado se estabeleça. Longe de ser uma escolha de conteúdo aleatória, o objetivo de abordar os processos ligados à aprendizagem foi estrategicamente pensado para que o aluno conseguisse compreender que a própria dinâmica de funcionamento do cérebro exige do leitor atenção e repetição, uma vez que a memória de curto prazo permanece ativa por menos de um minuto e que é a repetição, portanto, a responsável por garantir a sua respectiva fixação consolidando o aprendizado.

Convém abrir um parêntese para registrar a fala da participante P12, que, na flagrante expressão de surpresa, disse: “– *Agora tô entendendo porque é que os professores ficam chamando a atenção da gente o tempo todo e repetindo, repetindo a mesma coisa sem parar*”. O que se observa é que ao entender como o processo de aprendizagem acontece, o processo de ensino então passa a fazer sentido para P12. A participante enfatiza o trecho “*repetindo, repetindo [...] sem parar*”, demonstrando o quanto julgava enfadonha e desnecessária a estratégia adotada pelos professores, mas que, a partir da (nova) informação trabalhada na PI, passa a entender a importância de tal estratégia. Nesse sentido, convém dizer que a repetição é um crescente contínuo do conhecimento prévio que se estende em relação ao próprio conteúdo e se interligam.

Assim, considero que houve um ganho significativo tanto para o desdobramento da aula quanto para o desenvolvimento do nosso estudo a partir da reflexão feita por P12, uma vez que ela percebe por que é necessário ter atenção e repetir. Aproveitando a oportunidade, expliquei-lhes sobre a relevância de anotar pontos acerca da explanação do professor e sobre o papel do resumo nas aulas.

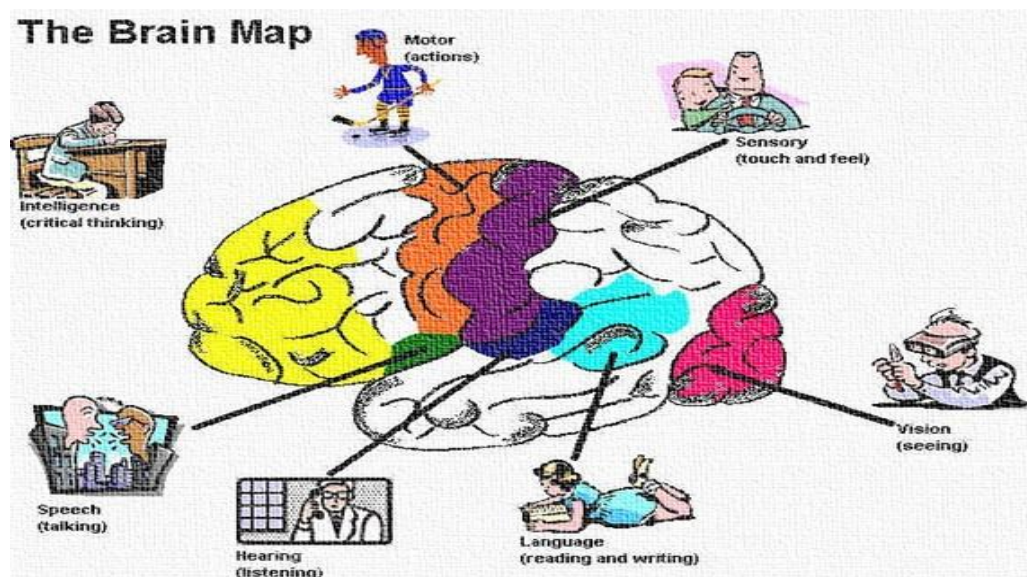
Como a nossa memória de curto prazo não fixa a informação, logo esta será perdida se não a anotarmos e, possivelmente, não nos lembraremos dela depois,

¹¹ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=J78c8cVDHHE>. Acesso em 28 jul. 2019.

visto que as conexões não foram fortalecidas suficientemente para torná-la parte integrante da memória de longo prazo. Dessa forma, tendemos a não aprender com a informação que nos foi passada. Também considerei relevante destacar que aprendemos mais fácil quando algo nos parece significativo. Por isso, aquele conjunto de informações sobre como o cérebro aprende e sobre inteligência poderiam ser apreendidos de maneira mais rápida por P12, por exemplo.

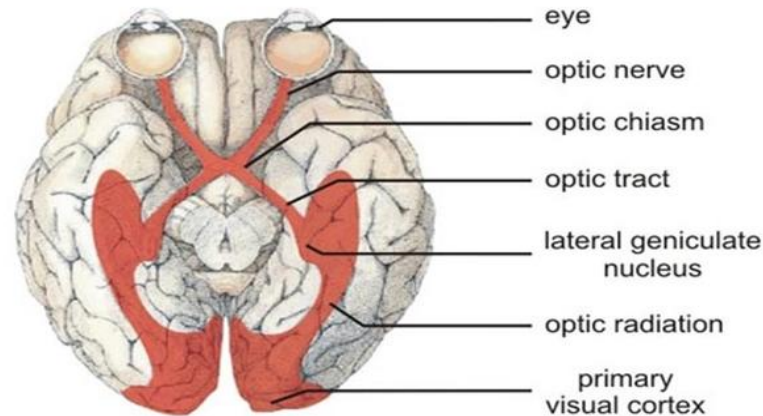
Para explicar como a leitura é processada no cérebro, busquei apresentar as figuras abaixo associando-as à síntese palatável da teoria de Dehaene (2012) acerca dos *neurônios da leitura*.

Figura 2 - O cérebro processa estímulos diferentes em diferentes áreas



Fonte: Gikovate, 2014, p. 38.

Figura 3 - Processamento da informação visual no cérebro



Fonte: Gikovate, 2014, p. 38.

As imagens serviram para ilustrar de forma simples quais áreas do cérebro são mais exigidas quando realizamos determinadas ações e onde o cérebro processa a informação visual, trazida através dos olhos. Assim, na perspectiva de Dehaene (2012), entendemos que vemos/lemos com o cérebro e não com os olhos, de modo que estes apenas colhem a imagem e o cérebro é que interpreta/constrói o sentido. Além disso – simplificando os estudos de Frank Smith (1999) acerca da leitura – trabalhei o fato de o cérebro ver apenas 04 ou 05 letras por vez, testando tal ideia a partir do conjunto de letras aleatórias abaixo relacionadas. Então, pedi aos alunos que, durante cerca de três segundos, buscassem apreender da sequência abaixo o maior número de letras possível, anotando-as no papel.

J L H Y L P A J M R W K H M Y O E Z S X P E S L M

De forma geral, os alunos conseguiram registrar entre 03 e 05 letras. Em seguida, repetimos a experiência agora com 05 palavras (totalizando 27 letras), verificando quantas palavras eles identificariam durante os mesmos três segundos. Resultado: os alunos registraram no mínimo 02 palavras, demonstrando que,

quando a imagem captada faz sentido, fica mais fácil compreendermos e “memorizarmos” o que vemos ainda que brevemente.

LIMPAR SELA CAVALO SEMPRE NOITE

Ao exibir novamente a sequência de palavras acima para que pudessem conferir as palavras que haviam registrado, questionei-lhes se consideravam que a escolha das palavras por parte do teórico foi aleatória ou intencional. Muitos responderam que parecia intencional, posto que a sequência das palavras passava a ideia de que havia uma ordem para que alguém limpasse a sela do cavalo sempre durante a noite. A conclusão dos alunos permitiu-me enfatizar que o nosso cérebro preenche as lacunas da frase para a melhor compreensão, na tarefa de construir sentido. Solicitei-lhes, então, que repetissem o teste com outras 05 palavras, mas, agora, constituídas como um enunciado completo (25 letras). Veja:

A GEADA DANIFICA AS PLANTAÇÕES

A maioria dos alunos captou todas as palavras. Por fim, pedi-lhes que comparassem quanta informação foram capazes de reter nas três fases da experiência e expliquei-lhes que conhecer as palavras nos ajuda na tarefa de ler mais rápido, logo, de reter mais informações com sentido. Expliquei ainda que, quando lemos devagar, sílaba por sílaba, tendemos a não compreender o texto porque sofremos com o efeito, chamado por Smith (1999), de visão-túnel – ou seja, quanto mais focamos os olhos nas palavras buscando decodificá-las na sua totalidade, menos somos capazes de ler e compreender.

Da mesma forma, quanto mais tentamos memorizar o texto ou as informações nele contidas durante a leitura, menos o compreendemos, isso porque é gerada uma ansiedade na tentativa de memorização que acaba atrapalhando ao invés de ajudar. Para exemplificar os efeitos da visão-túnel, requisitei-lhes que formassem uma

espécie de cone com a mão fechada em O e aproximassem de um dos olhos para lerem as palavras que haviam anotado durante a experiência.

Aproveitando a última experiência, foi possível explicar sobre a importância de *selecionar* o que se vê, julgando a partir do que o leitor supõe ser mais relevante, e que o nosso cérebro não faz escolhas aleatórias, mas estratégicas. Como exemplo, utilizei a imagem a seguir:

Figura 4 - Caça-palavras do signo de Gêmeos



Fonte: Astroloucamente, 2019.

A partir do caça-palavras, foi possível fazê-los perceber como o nosso cérebro se adapta às situações de leitura e define qual a melhor estratégia para atingir o entendimento daquilo que é lido e que todo esse processo se configura como inteligência. As escolhas estratégicas que fazemos conscientemente estão diretamente relacionadas ao conhecimento prévio que trazemos das experiências vividas.

Na conclusão da aula, buscamos resumir as informações trabalhadas e avaliar como todo aquele conhecimento poderia ajudá-los na tarefa de desenvolver a competência da leitura e as habilidades de compreensão e interpretação. O mais surpreendente foi ver o quão significativo foi para eles vivenciarem aquilo que aprendiam, passando a entender, ainda que superficialmente, quais processos utilizamos no ato da leitura, a necessidade de se fazer uma leitura rápida e fluída ativando o conhecimento prévio para relacioná-lo àquilo que de novo recebemos.

Longe de ser a proposta perfeita para interferir no processo de ensino-aprendizagem da leitura, busquei trabalhar, antes de tudo, os aspectos psicológicos dos alunos, especialmente os de cunho emocional, como desconstrução do sentimento de incapacidade e baixa autoestima diante da ideia romantizada e utópica de inteligência. Como efeito, esperava que fossem capazes de perceber que não estavam ali para aprender sobre coisas que não sabiam, mas para entender aquilo que já faziam antes, mas, agora, de forma consciente.

Nesse sentido, concluí que compreender como o cérebro aprende e entender-se e reconhecer-se como sujeito potencialmente inteligente fez com que o aluno se redescobrisse enquanto sujeito capaz de aprender e construir o seu próprio conhecimento a partir daquilo que já sabia, tornando a aprendizagem significativa. A fala de P12 sobre o papel da repetição na aprendizagem valida esta ideia e mostra-nos que, para além de uma proposta de ensino, é preciso estar atento para valorizar o processo de descoberta do aluno.

4.3 3º encontro

Após trabalhar os conceitos de leitura e inteligência, bem como a importância desta competência para a nossa vida, as formas de leitura existentes e como o cérebro aprende, o terceiro encontro (constituído por 03 horas) foi destinado a abordar a formulação de hipóteses a partir da leitura de mundo do leitor. Como direcionamento teórico, apropriei-me da ideia de leitura de mundo elaborada por Freire, que a considera como “a ‘leitura’ que precede a leitura da palavra e que perseguindo igualmente a compreensão do objeto se faz no domínio da cotidianidade” (FREIRE, 1993, p. 20). Ou seja, trata-se da teoria subjetiva do conhecimento que se materializa através da compreensão crítica do texto a partir dos contextos que o relacionam ao mundo (condições de produção e de recepção).

Em uma abordagem semelhante, Smith (1999) define *a teoria do mundo em nossas cabeças* como um modelo bem estruturado e coerente das aprendizagens que resultam mais das experiências do indivíduo do que da instrução em si, envolvendo o conhecimento de coisas que não podem ser ensinadas, mas que ainda assim são aprendidas. Esta última afirmação pode causar estranheza, mas, se refletirmos um pouco sobre a nossa história, concluiremos que há coisas que

simplesmente sabemos, mas que não nos foram necessariamente ensinadas. Um exemplo consideravelmente ilustrativo dado por Smith é sobre a diferença entre gato e cachorro.

Quando a criança está aprendendo a falar, dizemos-lhe que o gato é o *miau* e que o cachorro é o *au-au* – já que descrever um animal com orelhas, rabo, pelo e focinho achatado, por exemplo, não garantiria que ela concluísse se tratar de um gato, pois temos cachorros com as mesmas características (como é o caso da raça *pug*). A partir dessa associação, o que aconteceria à criança quando o bichinho a ser identificado não emitisse um som? Nada. Internamente, a criança sabe diferenciar um do outro ainda que haja variações referentes a cada espécie. É a teoria do mundo nas nossas cabeças entrando em ação.

Quando não tem certeza quanto à definição do animal, a criança utiliza então uma estratégia muito eficiente: a formulação de hipóteses. Para testar se o animal que vê é um gato, Smith diz que ela se dirige ao adulto que lhe serve como referência e pergunta “miau?”. O *feedback* do adulto valida ou refuta a hipótese levantada e a criança internaliza a resposta dada associando-a à experiência, na medida em que repete algumas vezes o mesmo mecanismo. Importa observar que a uma criança de dois anos de idade ainda não foi ensinada a estratégia de formulação de hipótese, mas ela sabe utilizá-la com maestria para construir sentido.

Assim, para compreender o texto é preciso formular uma previsão, considerada por Smith (1999) como a habilidade de eliminar antecipadamente aquelas alternativas consideradas improváveis, dado a forma como se apresenta superficialmente o texto (informações características da etapa de pré-leitura). Desse modo, o processo de leitura exige de nós as habilidades de fazer perguntas e encontrar respostas (compreensão) a partir da testagem de hipóteses.

Foi com base nesse conhecimento que dediquei um momento da PI para ensinar não a estratégia de formulação de hipóteses, mas a sua relevância para o processo de compreensão do texto. Essa estratégia não poderia ser ensinada simplesmente porque já a conhecemos e a utilizamos em nosso cotidiano. Para provar que já fazemos isso e como os resultados que obtemos tornam uma informação compreensível, apresentei-lhes a manchete a seguir:

Figura 5 - Manchete de site de notícias



Guia se mata após esfaquear professora

Fonte: Site Na Mídia News, 2016.

Parte do título da matéria que indicava o possível motivo foi omitido propositalmente para que os leitores ali presentes buscassem preencher as lacunas. Logo começaram as perguntas “*Onde isso aconteceu?*” “*Quando foi isso, professora?*”, “*Cadê o resto da matéria?*”, “*A mulher morreu?*” “*Por que ele fez isso?*”. Na sequência, os próprios alunos já foram tentando responder às questões a partir de hipóteses que criaram para construir o sentido da informação. Dentre as especulações, afirmações do tipo “*ele devia ser o ex dela*”, “*podia ser um aluno problemático também*” e “*ela deve tá viva porque o título fala que ela foi esfaqueada*” são alguns exemplos de como tendemos naturalmente a criar hipóteses para tentar entender o todo e de como essa estratégia é fundamental para atingir a compreensão.

Feito isto, recuperei a ideia de que a formulação de hipóteses faz parte tanto da etapa de pré-leitura – associando-se aos objetivos e à leitura prévia (do título, de possíveis estímulos visuais ou auditivos, do gênero discursivo ou suporte e da tipologia) – quanto da etapa da leitura propriamente dita. Embora Solé (1998) a considere uma estratégia importante para a compreensão quando empregada na etapa de pré-leitura, é importante pontuar que continuamos a utilizá-la durante a leitura na medida em que tomamos conhecimento do que trata o enunciado. Com isso, reformulamos as hipóteses criadas na tentativa de antecipar os rumos que tendem a ser seguidos.

Nesse sentido, a atividade desenvolvida na sequência (Apêndice C) propunha aos alunos experimentar a previsão do final da história do filme *A cabana*, uma adaptação da obra escrita por Willian P. Yong¹². Como os alunos não conheciam a história, sugeri que lessem um breve e pontual resumo da história (anexado à atividade) que indagava sobre qual seria o seu desfecho, propondo-lhes então que formulassem o final que esperavam que acontecesse. Perguntas como “*Qual será o*

¹² YOUNG, Willian P. **A cabana**. São Paulo: Arqueiro, 2012.

desfecho dessa história?”, “*Quem Mack encontrará na cabana? Deus? O assassino? Sua filha (viva ou morta)? Outra pessoa?*” e “*O que acontecerá lá? Qual é o propósito de tudo isso?*” foram utilizadas para direcionar a atenção dos alunos para partes importantes da história que auxiliariam no entendimento do todo.

Após assistirem ao filme, formamos uma roda de conversa para analisarmos o teor da história. A partir dela, foi possível fazer o contraponto entre as hipóteses levantadas e o final da história propriamente dita. Embora o final não fosse o esperado pelos alunos, alguns deles sinalizaram que – em outras palavras – a quebra de expectativa fez com que prestassem mais atenção à narrativa para tentar entender as escolhas do autor. O participante P06 destacou: “– *Quando eu achava que ia acontecer uma coisa, acontecia outra. Aí, eu pensava de novo ‘agora vai acontecer isso’ e a história mudava de novo*”. O que fica evidente no relato do aluno é que ele foi se utilizando da reformulação de hipóteses durante o filme na tentativa de conseguir se aproximar das escolhas feitas pelo autor para fechar a narrativa.

Embora interpretar a história não fosse o foco da atividade, quando perguntados sobre o que tratava o filme, falas do tipo “*sobre Deus*”, “*sobre uma menina que foi sequestrada e assassinada*” ou “*sobre um pai que perdeu a filha e ficou de mal de Deus*” nos faz perceber que os alunos ficaram presos apenas no nível de compreensão superficial da história narrada, não conseguindo ler nas entrelinhas as virtudes e valores passados, muito provavelmente pelo nível de maturidade e desenvolvimento da habilidade de interpretação.

Desse modo, vamos percebendo a relevância de se trabalhar metacognitivamente cada etapa da leitura de forma que o aluno, na medida em que experimenta novas/repetidas vivências leitoras, construa um acervo que lhe proporcione autonomia no exercício diário desta competência.

Para finalizar o encontro, após as discussões que resultaram na construção coletiva do entendimento da narrativa, foi proposto aos alunos que fizessem um resumo da história atendo-se especialmente aos aspectos mais relevantes narrados. O objetivo do resumo aqui foi o de reforçar a ideia anteriormente trabalhada, de que fazer anotações ou resumos corresponde a uma estratégia importante para o aprendizado, uma vez que fortalece as conexões neuronais entre a informação recebida e a já aprendida, permitindo reformular o conhecimento e transferi-lo para a memória de longo prazo.

Assim, é possível concluir que a prática de anotar informações ou resumi-las passa necessariamente pelo crivo da seleção daquilo que é relevante; e a formulação de hipóteses, por nos indicar quais informações são necessárias para construir um todo significativo, é uma habilidade fundamental porque é através dela que sabemos, pela teoria do mundo em nossas cabeças, exatamente quais informações são relevantes o suficiente para compor um resumo coerente e consistente enquanto ferramenta de construção do conhecimento, além de registrar de forma singular o caminho percorrido pelo indivíduo para chegar a certo nível de compreensão.

4.4 4° e 5° encontros

Intervir no processo de aprendizagem, como é possível perceber, não é tarefa simples. Necessita que se construa um caminho com ideias coerentes para que se alcance o objetivo de trabalhar a leitura de forma proficiente. Para Smith (1999), o objetivo do professor não deve ser ensinar a criança a ler, mas tornar a aprendizagem da leitura possível. Assim, o processo descrito até aqui para desenvolver as habilidades de compreensão e interpretação de texto não traz novidades quanto às estratégias trabalhadas, de modo que, talvez, a novidade se configure em tornar todo o processo compreensível para o aluno.

Nesse sentido, se pretendemos ensinar sobre a leitura, o aluno necessita compreender o que significa ler e que leitura é essa que ele precisa aprender, assim como carece sentir que a aprendizagem desta competência é possível, desconstruindo o mito da incapacidade ou falta de inteligência. Precisa entender também que tal aprendizagem exige esforço, atenção, repetição, memória e conhecimento prévio, formulação de hipóteses dentre outros. Assim, a proposta elaborada para o quarto e para o quinto encontros da PI (de 06 horas)¹³ trabalhou *conhecimentos prévios, objetivos da leitura, hipóteses, contexto, e os conceitos de compreensão e interpretação de texto.*

Por se tratar de uma estratégia de leitura crucial tanto para compreender o texto quanto para o processo de aprendizagem em si, o conhecimento prévio –

¹³ Optamos por agrupar os encontros quatro e cinco porque foram pensados a partir da perspectiva de complementaridade e inter-relação entre as habilidades a serem desenvolvidas. Da mesma forma, os encontros seis e sete e oito e nove partem da mesma perspectiva.

como vimos antes – é uma estratégia de recuperação de informações que já possuímos sobre determinado assunto. Sem essa estratégia, tende-se a dificultar o aumento de sinapses que relacionam no cérebro a nova informação à antiga de tal forma que o aprendizado não se estabelece.

Foi pensando nisso que optei por reestruturar a configuração do espaço usado para as aulas. Até então, como vimos antes, a sala continha o *cantinho da leitura*, que agora deu espaço a um mural móvel contendo a piada e os *memes* reproduzidos a seguir.

Texto I¹⁴

Ah! Esse Joãozinho...

Sempre que as crianças entram no primeiro ano da escola primária a professora tem por hábito proceder às apresentações, e é costume fazerem-se perguntas às crianças. Mas a resposta do Joãozinho...

Decorria o primeiro dia de aulas, como sempre marcante para os alunos. O dia em que todos conhecem uma nova realidade e para que se pudessem começar a conhecer melhor uns aos outros a professora começou por perguntar qual a profissão dos pais de cada um dos alunos.

Virou-se para o Miguel e perguntou:

Professora: – Miguel, qual é a profissão do teu pai?

Miguel: – O meu pai é advogado senhora professora.

Professora: – E o teu pai Mariana, qual é a profissão dele?

Mariana: – O meu pai é Engenheiro.

Professora: – E tu Pedro, queres contar-nos qual a profissão do teu pai?

Pedro: – Ó senhora professora... eu até tenho um bocado de vergonha, mas o meu pai trabalha na câmara municipal a recolher o lixo...

Professora: – Ó Pedrinho, não tens nada que ter vergonha, é uma profissão tão digna como qualquer outra! E mais! Só prova que o teu pai gosta muito de ti para ter um trabalho tão difícil para conseguir levar dinheiro para casa!

Professora: – E o teu pai Joãozinho? O que é que ele faz?

Joãozinho: – Olhe, senhora professora, quem me dera que ele fosse colega do pai do Pedro... mas em vez disso ele... ele... ele é dançarino num bar de homens!

Professora: – O quê? Como assim? – perguntou a professora, visivelmente transtornada.

Joãozinho: – Professora, ele dança nesse bar onde só entram homens... ele veste-se de mulher com roupas minúsculas, os homens ficam a vê-lo dançar e colocam notas no elástico da sua roupa.

¹⁴ Disponível em: <<https://anedotasportugal.com/anedota-professora-quer-saber-profissao-dos-pais/>>. Acesso em 08 ago. 2019.

Perante um choque tão grande a professora mandou todos os alunos abandonarem a sala menos o Joãozinho, sentou-se ao pé dele e perguntou:

Professora: – Joãozinho, é mesmo isso que me contaste que o teu pai faz para ganhar a vida?

Joãozinho: – Não senhora professora... mas agora que todos saíram eu já posso contar a verdade! Na verdade o meu pai é assessor do primeiro-ministro António Costa, mas eu tenho muita vergonha de dizer isso em público!

Texto II

Figura 6 - Conhecimento prévio: compreender o sentido da palavra liso no contexto



Fonte: Bode Gaiato, 2017.

Texto III

Figura 7 - Conhecimento prévio: conhecer o significado de Dorflex



Fonte: Bode Gaiato, 2017.

Texto IV

Figura 8 - Conhecimento prévio: comparação



Fonte: Bode Gaiato, 2017.

Texto V

Figura 9 - Conhecimento prévio: contexto de educação dos filhos



Fonte: Bode Gaiato, 2017.

Logo na chegada para o quarto encontro, a mudança foi percebida e os alunos foram então buscando saber do que se tratava. Os *memes* foram os que mais chamaram a atenção e, depois de rirem muito e buscarem a fonte dos memes na internet, perguntei-lhes o que havia de tão engraçado naquele mural. A essa altura, poucos não conheciam a página do *Facebook* e do *Instagram* do Bode Gaiato, uma das maiores referências humorísticas do orgulho nordestino, de acordo com os presentes. Além da grafia das palavras se aproximarem da forma como falamos, as personagens presentes nos *memes* traziam situações que todos nós já vivemos em algum momento em nossa região.

Então, perguntei-lhes se a graça estava nos *memes* em si. Qual a relação possível entre a condição financeira de alguém e o xampu em questão? Os alunos relataram que não havia graça nos memes em si, mas nas lembranças que eles traziam de situações que vivenciaram. Pronto! O objetivo daquela atividade tinha sido alcançado: a ativação do conhecimento prévio. Assim, foi possível demonstrar que, para tornar uma informação significativa, é preciso reciclar o que já

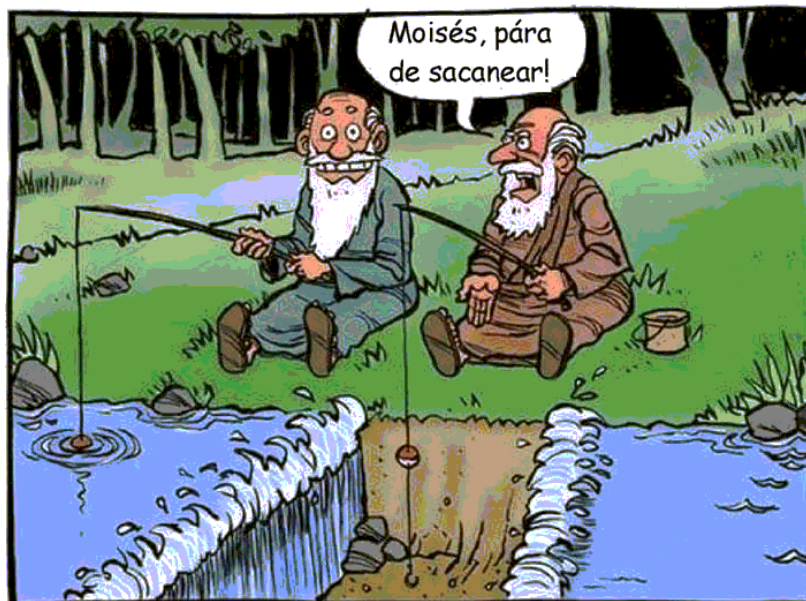
conhecemos a seu respeito. Daí o porquê de não compreendermos, por vezes, uma piada ou uma tirinha de Mafalda, por exemplo.

Para trazer ao debate a situação mencionada na Figura 9, quis saber se aquele *meme* de alguma forma incentivava que fossem violentos. Os alunos disseram que não e P12 complementou “– Não, professora. Mas lembra os nossos pais”. Expliquei-lhes então que, embora hoje não seja esse o comportamento mais adequado, muitos pais ainda reproduzem o “modelo de educação” que aprenderam e entendem “dar certo”, com base nas suas próprias experiências, mas que estamos passando por profunda transformação moral, social e cultural onde se tem questionado, por exemplo, “modelos de educação” como o trazido na figurinha.

Quis saber, então, sobre qual teria sido a intenção do autor ao fazer referência à “educação corretiva”. Queria criticar aquele comportamento ou apenas recuperar uma situação comumente vivida pelos nordestinos? Para os alunos, tinha muito mais a ver com compartilhar aquele comportamento passado culturalmente e justificaram, buscando outros *memes* da página para ajudar na argumentação, que a característica principal do Bode Gaiato era trazer essas situações do cotidiano para mostrar “– o jeito de ser do nordestino” (P06).

Para tornar mais concreto o entendimento acerca do papel do conhecimento prévio, trabalhamos com a charge a seguir:

Figura 10 - Charge



Fonte: Bog da Prof.^a Isabel Aguiar, 2015.

Sabemos que a charge é o tipo de gênero discursivo que necessariamente exige do leitor conhecimento prévio. Do contrário, a compreensão pode ser comprometida por não se conseguir contextualizar a crítica elaborada. Na análise em sala, os alunos não conseguiram compreender de imediato a charge, porque não associaram *Moisés* à personagem bíblica e ao fato de ter aberto o Mar Vermelho para a travessia do povo judeu que fugia dos soldados egípcios. Somente após analisar os detalhes da imagem, P15 associou a charge ao fato bíblico. Mas, também analisamos outra charge. Vejamos:

Figura 11 - Charge do Jornal Folha de SP



Fonte: GALVÃO, 2019.

Neste caso, ao menos 5 alunos correlacionaram de imediato a charge ao perigo de contaminação causada por agrotóxicos no processo de combate às pragas e à quantidade de novos agrotóxicos liberados em 2019, no Brasil, fato que os alunos consideraram absurdo. Ao buscar verificar o que eles já sabiam sobre os agrotóxicos e os males que causam à saúde, destaco a colocação de P04 ao falar sobre o que intitula de “– *codinome pro veneno*”, referindo-se ao termo *defensivos* utilizado por aqueles que endossam o discurso da liberação de agrotóxicos para convencer a população de que não se trata de produtos maléficos, mas necessários para o desenvolvimento da agricultura. São as conexões entre o conhecimento prévio e a informação recebida que abrem janelas para as interpretações que utilizam como crivo a criticidade.

Na sequência, ao propor a leitura de trecho da obra *Meia hora para mudar a minha vida*, de Alice Vieira (2015), trabalhei a importância de definir objetivos dentro do processo de leitura. Como já vimos no capítulo que trata sobre as estratégias de

ensino, os objetivos definidos para a leitura são essenciais para que se alcance a compreensão, porque nos permite controlá-la, trazendo-nos foco e poupando-nos, muitas vezes, esforços por direcionar a atenção para aquilo que se pretende alcançar com a leitura.

Quando o leitor tem objetivos bem definidos para a leitura, esta se torna mais significativa porque o leitor sabe o que buscar nela, de modo que as estratégias a serem utilizadas são adotadas para alcançar tais objetivos associados ao que se espera do texto.

Nesse sentido, iniciei a abordagem com o questionamento “*Por que/ para quê estudo?*” Diante de respostas como “para aprender”, “para saber falar” e “para ter um bom emprego”, destaquei o propósito da pergunta, que nada mais era do que fazer com que os alunos percebessem que, da mesma forma que projetam algo para alcançar através da aprendizagem escolar, também devem projetar metas para a tarefa da leitura. Apresentando-lhes alguns textos com *roupagens* peculiares aos gêneros que lhes dava forma, fomos definindo que, via de regra, quando lemos uma reportagem, é para nos informar; quando lemos uma receita de bolo, é para seguir instruções quanto ao modo de preparo; e, quando lemos o resumo do capítulo da novela, é para termos uma prévia do que acontecerá.

Tendo em mente que a memória é falha e necessita que a informação se repita para estabelecer o aprendizado, criamos um cartaz onde pontuamos os objetivos mais usados e destacamos que sempre que respondemos à pergunta *por que vamos ler isso? ou para quê?*, estamos, na verdade, definindo a finalidade. Assim, definimos que, para a leitura do prólogo da obra literária *Meia hora para mudar a minha vida*, o objetivo seria *treinar a estratégia de ativação do conhecimento prévio*. Para isso, os alunos precisariam criar hipóteses sobre o que esperar da narrativa.

Os alunos começaram a expor as hipóteses levantadas a partir do título da obra, falando que acreditavam que a vida de alguém seria mudada em 30 minutos. P02 fez referência ao trecho da música *Vambora*, de Adriana Calcanhoto, e hipotetizou que a história trataria sobre alguém que espera ansioso pelo retorno de um amor que partiu. Como a maioria dos alunos não conhecia a canção, P02 se prontificou a acessar uma plataforma musical para ouvirmos e verificarmos se seria uma hipótese plausível.

Depois da escuta, os alunos registraram, na atividade proposta, as hipóteses que consideravam mais prováveis e partimos para a leitura do prólogo do livro. Por se tratar de uma obra extensa para a PI desenvolvida neste estudo, foi preciso fazer um recorte da parte que abordaria a problemática da gravidez precoce e que os instigaria a conhecer a obra a partir da prévia da história. Findada a leitura, o debate do tema que lhes foi tão significativo aconteceu naturalmente e foi possível verificar os níveis de compreensão e interpretação do trecho lido do romance.

A princípio, esperei que os alunos iniciassem a discussão acerca do texto e apresentassem suas primeiras impressões, sem fazer intervenções. A técnica de *discussão coletiva*, embora seja comum em sala de aula, assume uma característica peculiar aqui. Em geral, nas situações de discussões coletivas, o professor tende a guiar a análise que será feita, através de perguntas que precisam ser respondidas sem, para tanto, focar na construção de sentido edificado sob a situação de diálogo ou debate de ideias ou interpretações da turma.

Colomer e Camps (2002), ao tratarem sobre a referida técnica, reconhecem o quão importante e significativa ela é para o ensino de leitura, mas alertam para os perigos de conferir à atividade de compreensão do texto, através das perguntas orientadoras, mera função de constatação imediata de detalhes ou informações sequenciais, pois não garantem a compreensão global por não conduzirem o aluno por caminhos que o levem a construir significados. Alertam ainda para o risco de o professor, na tarefa de guiar o aluno ao entendimento, monopolizar a interpretação de acordo com a sua, desconsiderando ou considerando errôneas aquelas que divergem da sua leitura.

Pensando nisso, optei por ouvir o que os alunos tinham a dizer e contribuir para que se estabelecesse o debate. Notei logo a indignação das alunas diante da postura do personagem “ele”, que, no contexto da história, resolve acabar o namoro com a personagem “ela” momentos antes de ela lhe revelar que seria pai. Em defesa, os meninos justificaram a conduta do personagem alegando que ele não sabia que “ela” estava grávida e, por isso, terminou o namoro e anunciou que estava deixando o país. Quando perguntados sobre *como chegaram à conclusão de que ela estava grávida* – já que o texto não dizia, até onde lemos – os alunos identificaram trechos que fizeram com que inferissem – dimensão da interpretação – se tratar de uma gravidez precoce a partir do *conhecimento prévio* de que dispunham.

Quando perguntados sobre como aquele trecho do romance refletia a realidade, os alunos enfatizaram que a gravidez na adolescência é fato recorrente, especialmente no contexto em que vivem, e que o abandono paterno é um fator que dificulta a tão difícil tarefa de (nas palavras deles) “*ter um filho*”. P02 trouxe a fala que suscitou novo debate: “– [...] *é por isso que tem menina que aborta*”. Apesar da temática delicada, por envolver valores morais e religiosos diferentes, deixei que a discussão seguisse (até certo ponto, para não extrapolar os limites da compreensão do texto) e propus à turma que refletissem também sobre o “aborto paterno” pouco questionado e menos ainda criminalizado.

Meia hora para mudar a minha vida (VIEIRA, 2015) é um texto literário rico que possibilita aproveitar o *lócus* enunciativo para trabalhar a literatura – na perspectiva de Sacramento (2019) - como espaço de reflexão e crítica a segmentos e estruturas sociais, atribuindo-lhe o caráter de lugar de discussões de diversos temas a partir de contrapontos histórico, econômico, social e cultural trazidos nas obras que compõem o cânone literário e a realidade do leitor. Para além das perguntas que buscam localizar informações no texto, a tarefa de discussão coletiva permitiu aos alunos comparar as interpretações para delinear o *todo* significativo que utiliza o texto como lugar de interação.

4.4.1 Sequência de procedimentos para desenvolver as habilidades de compreensão e interpretação de texto

Como vimos até aqui, optei por construir todo um caminho de significação da tarefa da leitura a ser desenvolvida, que partiu do conceito até a compreensão das etapas que precisamos percorrer para compreender e interpretar o texto com maior eficácia e autonomia.

Nesse sentido, no quinto encontro, como mencionado anteriormente, dediquei-me a definir o que é compreensão e o que é interpretação de texto, em esquema de contraste para enfatizar as diferenças existentes entre essas duas habilidades – conforme o tópico deste estudo intitulado *Compreender e interpretar: caminhos para a definição*. A partir da diferenciação, elenquei perguntas estratégicas que nos permitem monitorar o entendimento do texto, conforme os quadros abaixo ilustrados.

Quadro 1 - Estratégias básicas de Compreensão e Interpretação de texto

<ul style="list-style-type: none"> • Estratégia 01 ✓ Quem? ✓ Quando? ✓ Onde? ✓ O quê? ✓ Por quê? ✓ Como? 	<ul style="list-style-type: none"> • Estratégia 02 ✓ Quem diz? ✓ Para quem diz? ✓ Por meio de quê diz? ✓ O que diz? ✓ Com qual intenção diz? ✓ Como diz?
--	--

Fonte: Quadro elaborado para a PI, 2019.

Quadro 2 - Estratégias de Compreensão e Interpretação de texto a partir das etapas da leitura

• Estratégia 03	
Direcionamentos Desencadeadores Da Compreensão.	Questões Norteadoras
Propósito da leitura	O que ler? Por quê? Para quê?
Conhecimento prévio	O que sei sobre o conteúdo?
Direcionar a atenção	Qual é a informação essencial?
Avaliar consistência do conteúdo relacionando-o ao conhecimento prévio.	Tem sentido? É o que penso? Entende-se o que é dito? Quais dificuldades o texto apresenta?
Conclusões gerais	Comprovar se realmente aprendeu: quais os pontos principais? Quais argumentos são utilizados? Compreendi da forma adequada? Posso construir ideias a partir daquelas levantadas?
Elaborar e provar inferências (hipóteses, previsões e conclusões).	Qual final adequado para o romance? Como resolver um problema levantado? Qual o sentido de determinada palavra a partir do contexto?

Fonte: SOLÉ, 1998.

Os quadros apresentados dão conta de conjuntos de perguntas estratégicas que comumente utilizamos no desenvolvimento de atividades de leitura. Todavia, o que não fazemos é tornar compreensível quais dessas perguntas exigem do leitor o nível de compreensão ou de interpretação do texto, associando as habilidades a níveis mais superficiais ou gerais da leitura; ou a uma análise mais aprofundada, pautada nas condições de produção e de recepção. O que não fazemos é aclarar quando a interpretação do leitor extrapola a compreensão e o diálogo existente entre

autor e leitor ou o porquê de termos sujeitos de múltiplas e tão variadas formações ao passo em que dão respostas estanques, engessadas.

Analisando o conjunto de perguntas da Estratégia 01, no Quadro 1, é possível verificar que trata-se de questões básicas que podem ser utilizadas em dois contextos diferentes: com o foco no conteúdo do texto em si ou, de forma mais ampla, considerando autor, gênero discursivo, suporte, conteúdo, vivência do leitor etc.

Com o foco no conteúdo do texto, *quem* refere-se aos personagens centrais da história. É comum observar que leitores menos experientes frequentemente citam personagens secundários nesta etapa de compreensão inicial do texto. Daí, a importância de se trabalhar de forma estratégica para que o leitor em formação se aproprie da ideia de centralidade que permeia a análise textual.

Colomer e Camps (2002), ao trazerem um estudo de Hare e Milligan, de 1984, mostram-nos que, dos livros didáticos analisados que visavam ajudar o aluno na tarefa de aprender a distinguir a informação principal do texto, cerca de 70% não ensinava a como fazê-lo. Além disso, o estudo também “[...] revela o uso indiscriminado de termos como *ideia principal, tema, título, frase temática* ou *essência*” (COLOMER; CAMPS, 2002, p. 74, *grifo das autoras*). Confesso que, até iniciar o presente estudo, eu mesma sentia muita dificuldade para instruir os alunos acerca da identificação da temática de forma eficiente – e ainda estou trabalhando nisso.

Com relação à questão *quando*, ela remete à ideia de tempo trazida na obra (ontem, no inverno, numa bela manhã) e, associado à *onde* – que tem por objetivo situar o leitor quanto à dimensão espacial do texto –, atuam para concentrar informações que servem de contextualização para o leitor.

O *quê* faz referência à informação central do texto. Aqui mora a maior dificuldade para o leitor não proficiente, que, diante da falta de entendimento quanto à ideia de centralidade, comumente não é capaz de associar as informações conectando-as a um tema gerador – falaremos sobre a *ideia central* mais à frente. A pergunta *por quê* confere a ideia de tentar entender ou justificar aquilo que foi relatado, e o *como* é a tentativa de compreender a maneira pela qual o *o quê* se dá.

Já na perspectiva de análise com foco no todo, *quem* pode se referir ao autor; *quando*, à data de publicação do texto; *onde*, ao meio de circulação (gênero discursivo e suporte, quando houver); o *quê*, à informação propriamente dita; *por*

quê, à explicação quanto a intenção do autor; e *como*, à forma que o autor utilizou para dizer o que disse.

Esta perspectiva conversa com aquela trazida na Estratégia 02, de modo que *quem diz* busca identificar o autor para compreender por que diz o que diz, contextualizando as condições de produção do discurso; *para quem* permite ao leitor perceber que a intenção comunicativa muda a depender do público a que se destina e que, a depender de quem leia, das suas vivências e perspectivas, os sentidos construídos tendem a divergir (condições de recepção); *por meio de quê diz* permite inferir sobre a escolha do gênero e do suporte através dos quais também é possível captar as intenções ou mesmo concepções ideológicas de quem produz ou divulga; já o *como diz* se assemelha ao *como*, com foco no texto como um todo, ou seja, refere-se à maneira como se diz algo.

De forma objetiva, o conjunto de perguntas da *Estratégia 01* direciona o leitor para a identificação de pontos **do texto** que permitam ao leitor monitorar e organizar as informações que o texto apresenta, avaliando se seguem uma sequência lógica que imprima pistas para que quem lê possa preencher as lacunas. É a primeira etapa da compreensão, que, ao associar-se à *Estratégia 02*, onde os comandos permitem construir o sentido do texto na medida em que o leitor contextualiza para melhor compreender, busca preencher as lacunas na tentativa de dialogar com o autor e construir o todo significativo, atuando como coautor. Nessa perspectiva, a *Estratégia 02* direciona o leitor para as interpretações possíveis para só então atingir a compreensão leitora.

A *Estratégia 03*, pensada por Solé (1998), é mais elaborada e exige do leitor certo nível de amadurecimento por trabalhar metacognitivamente o conjunto de perguntas que permitem ao leitor monitorar todo seu processo de compreensão leitora a partir das três etapas da leitura. Na etapa de pré-leitura, os direcionamentos desencadeadores da compreensão (leitora) são dados a partir das questões norteadoras (que não se distanciam daquelas trabalhadas nas estratégias 01 e 02) que servem para ajudar a definir o objetivo ou *propósito da leitura*, ativar o *conhecimento prévio* acerca da temática e *elaborar hipóteses/previsões*.

Na etapa da leitura propriamente dita, caberia *direcionar a atenção* focando os pontos principais tratados no texto, os argumentos utilizados, o problema levantado, as novas hipóteses que podem ser formuladas se compreendeu da forma adequada. A etapa de pós-leitura é o momento de *avaliar a consistência do*

conteúdo relacionando-o ao conhecimento prévio, de avaliar se a partir da leitura o leitor pode *construir ideias*, se o *final* e o título são *adequados*, como *resolver o problema levantado*, *qual sentido de determinada palavra a partir do contexto*, se eu concordo com o que está sendo colocado e por quê, o que o autor quis dizer, qual a sua intenção etc. Perceba que as perguntas norteadoras formam um novo arranjo quando divididas considerando as etapas da leitura com o objetivo de melhor se adequarem à proposta de compreensão (leitora) do texto.

Quando associamos as estratégias às habilidades de interpretação e compreensão de texto, notamos o porquê de serem tratadas como sinônimas. Ambas são utilizadas de formas distintas, mas simultaneamente, entrelaçando-se na tarefa de compor um todo significativo para o texto. Todavia, é possível monitorar, a partir das perguntas norteadoras, qual habilidade está sendo requerida, ainda que paralelamente, de modo que toda questão que direcionar para aquilo que **o texto diz**, refere-se à compreensão textual na medida em que depende dos conhecimentos linguísticos do leitor; e toda questão que exigir que o leitor vá **além do texto**, ou seja, que necessite construir o sentido do texto a partir de fatores externos à língua, é um comando de interpretação. Não se pode perder de vista que a interpretação é produto da compreensão, de modo que, se a compreensão não for alcançada, a interpretação pode ser comprometida.

Dando sequência aos procedimentos adotados para o quinto encontro, para desenvolver a atividade destinada à testagem das primeiras estratégias de compreensão e interpretação (Anexo C), iniciamos os trabalhos pela etapa de pré-leitura, com as questões ou comandos abaixo:

Instruções:

- O texto que você lerá a seguir é uma crônica literária. Defina que objetivo você utilizará para esta leitura.
- Leia o título da crônica; analise se há, subtítulos, imagens, gráficos etc.
- O que você já sabe sobre esse tema?
- Sobre o que acha que o texto irá tratar?

O primeiro comando já sinaliza o gênero discursivo para o leitor porque a pouca experiência com esse gênero pode dificultar seu reconhecimento e ativação

dos aspectos linguísticos importantes para compreender o todo. Na oportunidade, pincelei sobre o que é uma crônica literária e quais características em geral permitem identificá-la. Considero significativo identificar o gênero antes da leitura (embora nem sempre seja possível) por entender que seu reconhecimento facilita a tarefa de definir o objetivo da leitura para aquele gênero específico no dia-a-dia.

O segundo comando é o que podemos chamar de reconhecimento geral, que envolve conhecimentos linguísticos que viabilizam a tarefa de antecipação e, portanto, de elaboração de previsão ou hipótese. A crônica utilizada era “A volta do filho pródigo”, de Moacyr Scliar, publicada no jornal Folha de São Paulo, em 2005. De posse das informações provenientes da rápida análise que antecipava a leitura, os comandos seguintes pediam ao leitor que tomasse nota sobre o que sabia a respeito do tema (conhecimento prévio) e o que achava que o texto contaria (criação de hipóteses).

Na etapa de leitura, os alunos leram inicialmente informações sobre o autor. Estudos recentes de Rildo Cosson (2006; 2014), que abordam a questão do letramento literário, destacam que trabalhar o texto literário de forma dialógica exige conhecer as condições de produção contrapondo-se às condições de recepção, para que o diálogo entre autor e leitor se torne significativo. Assim, é possível tentar entender o porquê de o autor escrever o que escreve.

Finalmente, dividi a turma em duplas para que os alunos lessem e analisassem o texto a partir da *Estratégia 02*, respondendo às questões norteadoras propostas. A estratégia do trabalho cooperativo, quando bem utilizada, permite aos alunos compartilharem impressões e interpretações, avaliando, nos casos de divergências, quais caminhos devem adotar. Além disso, também é importante por possibilitar aos alunos demonstrar para o outro o que é ou o que não poderia ser e por quê. Como bem sabemos, ensinar é o caminho mais eficaz para que o aprendizado se estabeleça.

Vale salientar que é preciso agregar outras estratégias ao trabalho cooperativo para que se mantenha o foco dos alunos na atividade proposta. Aqui, a atividade foi dada como um desafio¹⁵ e o tempo para resolver as questões foi limitado a 20 minutos, isso porque é comum os alunos se distraírem e engatarem

¹⁵ **Desafio:** os alunos adoram essa palavra e a Psicologia explica que, como o nosso cérebro é treinado naturalmente para buscar por significados, o termo desafio aciona uma espécie de gatilho que nos instiga e motiva para desenvolver tal tarefa.

conversas sobre outros assuntos. Com o tempo limitado para resolver o desafio, ensinamos os alunos a se concentrarem na tarefa e direcionarem a atenção.

Outra forma que encontrei de estimulá-los a se manterem concentrados na atividade foi através do sistema de recompensa. Nesse momento da PI, era essencial que o leitor percebesse o quanto aquelas estratégias e o conhecimento construído lhes facilitaria a tarefa da leitura, assim se sentissem motivados a seguir na pesquisa. Esse sistema está associado ao emprego necessário de esforço para realizar algo, de modo que a recompensa nada mais é do que o reconhecimento pela realização da tarefa – e não precisa ser nada muito caro ou elaborado. A oferta de um gibi, de um copo personalizado ou de um doce cumpre perfeitamente o seu papel.

Embora o sistema de recompensa seja interessante, é preciso se atentar para como usá-lo de forma eficiente sem banalizá-lo a ponto de o aluno só produzir se for recompensado. Outro fator importante de ser observado é quanto aos critérios para premiar. Quando o foco é uma competição entre quem termina uma atividade primeiro ou quem acerta tudo, alguns alunos desistem antes mesmo de tentar porque não se consideram capazes de concluí-la com êxito. Do mesmo modo, se o objetivo é apenas que o aluno faça a atividade, independente do resultado, pode-se estimular com isso que “faça qualquer coisa” porque sabe que será recompensado independente do resultado.

O que proponho é que se analise cada caso a partir do objetivo traçado para a aprendizagem do conteúdo. Não há uma receita pronta que valha para toda e qualquer situação. Às vezes, escolhemos séries afins para trabalhar o mesmo conteúdo e metodologia e os resultados são completamente diferentes. Da mesma forma, cabe ao professor associar conhecimento, experiência e percepção para compreender quais intervenções são necessárias para alcançar a aprendizagem e ter em mente que esta não é constante e não se dá da mesma forma para todos os alunos.

Para a PI, as regras adotadas para o sistema de recompensa consideravam dois momentos: no primeiro, a dupla ganharia algo (neste caso, um pirulito) a cada resposta *adequada*,¹⁶ destacando-se, para tanto, que as respostas às questões

¹⁶ A palavra *adequada* aparece assim destacada porque, dentro do contexto deste estudo, não trabalhamos com a ideia de resposta correta ou errada, mas com a ideia de resposta que se adequa ou não ao que foi questionado a partir das possibilidades e limites do texto.

subjetivas não são estanques, mas devem caminhar de mãos dadas com as possibilidades e limites do texto; no segundo momento, a premiação (caixa de bombons) seria dada à dupla que conseguisse responder adequadamente o maior número de questões, de modo que o critério de desempate seria a lista contendo a ordem de todos que concluíram o desafio.

A próxima etapa foi a leitura coletiva do texto, seguida da análise das respostas e dos caminhos encontrados pelos alunos para interpretar e compreender o texto. É o que chamamos de *feedback*. E possibilita ao leitor em formação avaliar o caminho que seguiu, além de verificar se entendeu a essência do texto. De acordo com Smith (1999), é o *feedback* que permite à criança compreender se aprendeu da forma devida ou abre-lhe a possibilidade para reformular equívocos.

Iniciando a análise pela etapa de pré-leitura, os objetivos mais citados foram “*resolver a atividade*”, “*refletir sobre o tema*” e “*testar estratégias de compreensão e interpretação*”. No tocante do conhecimento prévio, todos fizeram referência à história bíblica e acreditavam que o texto trataria sobre o retorno de um filho que havia partido. Em seguida, fizemos a leitura compartilhada e partimos para as impressões sobre o texto.

A primeira observação que os alunos fizeram diz respeito à identificação com a personagem central, no que se refere ao sentimento de incompreensão por parte dos pais expresso no trecho: “Meus pais não me compreendem, ele pensava. As brigas, em casa, eram freqüentes. Os pais reclamavam do som muito alto, das roupas estranhas, das tatuagens”.¹⁷ Embora o texto fale sobre uma experiência negativa de um adolescente que fugiu de casa por motivos banais – fato que demonstraram ter compreendido –, os alunos optaram por dar ênfase ao sentimento em comum que tinham com a personagem.

Quando questionados se já haviam fugido de casa, os alunos relataram que não, mas que volta e meia pensavam nessa possibilidade. Perguntei-lhes, então, se julgavam justos os motivos pelos quais a personagem resolveu fugir. Eles foram unânimes em considerar que não, destacando agora as consequências que aquele ato trouxe, mas não deixando de registrar que, apesar de os pais fazerem de tudo pelo bem dos filhos, a forma como fazem não lhes parece justa. Os alunos

¹⁷ O escritor Moacyr Scliar escreve às segundas-feiras, nesta coluna, um texto de ficção baseado em reportagens publicadas na **Folha**. Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff0404200505.htm>. Acesso em 13 ago 2019.

destacaram ainda que, embora o objetivo da personagem fosse dar uma lição aos pais, foi ele quem aprendeu uma grande lição. Por fim, ainda fizeram referência ao fato de o filho continuar achando que, se os pais lhe “pregaram uma peça”, é porque “não o compreendem”, mas, agora, compreendendo ele o motivo que os levou a agir como agiram.

Novamente, o texto literário é o *lócus* ideal para se trabalhar questões sociais de forma reflexiva (SACRAMENTO, 2019). O trabalho de leitura feito com textos que abordem questões sociais, culturais e históricas tende a galgar níveis mais aprofundados de compreensão e interpretação associados à percepção de mundo e formação da identidade.

Na etapa de análise das perguntas, percebi que dois alunos compreenderam bem a crônica, embora tenham apresentado certa dificuldade ao responderem às questões: *quem diz?* (porque alguns alunos focaram no texto e não no todo, apontando a personagem ao invés do autor) e *qual é o assunto central do texto?* (alguns disseram que se tratava da “*fuga de um adolescente*”, outros, “*do filho pródigo que voltou pra casa*”).

Quando questionados sobre como concluíram que a personagem Fábio era um adolescente, já que o texto não trazia essa informação, P02 e P08 foram pontuais ao dizerem que “*roupas estranhas e tatuagens não são coisas de criança*”, citando elementos do texto que reforçam o argumento utilizado. Para chegar à ideia central, pedi que analisassem novamente o título, explicando-lhes que geralmente essa parte do texto tem relação direta com o tema central. A verificação surtiu efeito e os alunos concluíram que o texto focava na volta do “filho pródigo” para casa.

Considerando as estratégias adotadas para o quarto e o quinto encontros, concluo que foram fundamentais para que os objetivos gerais e específicos das aulas fossem alcançados. A técnica do desafio, como foi proposto, por exemplo, trouxe resultados consideráveis para a compreensão e interpretação do texto, permitindo, aos alunos, perceberem os efeitos do pensamento organizado e da leitura estruturada a partir dos objetivos, do conhecimento prévio, da previsão, da correlação entre realidade e ficção etc.

4.5 6º e 7º encontros

Depois de trabalhar com os principais aspectos que influenciam a aprendizagem da leitura e de introduzir os conceitos de compreensão e interpretação de texto com ênfase na diferenciação entre as duas habilidades, foi pedido aos alunos, no último encontro, que revisassem os resumos e as anotações sobre as aulas anteriores, para as atividades que seriam desenvolvidas no sexto e no sétimo encontros.

Composto por seis horas, este aglomerado de aulas focou nas estratégias de compreensão e interpretação a partir do hipertexto e teve como temática abordada as *fake news*. As aulas aconteceram na sala de informática e os alunos foram recepcionados por um mural móvel contendo várias manchetes de matérias que já circularam pelo WhatsApp ou pelas mídias sociais em algum momento.

Títulos como “A teoria da Terra plana”, “Trump chama brasileiros de porcos latinos”, “Adolescente de 14 anos comprovadamente virgem engravida ao tomar vacina” e “Primeiro restaurante de carne humana inaugurado em Tóquio” chamaram a atenção dos estudantes que questionaram a veracidade das manchetes ou começaram a pesquisar sobre as notícias através dos *smartphones*.

Embora os alunos estivessem excitados com as dúvidas que surgiram logo de início, pedi que se acalmassem e que não pesquisassem ainda sobre o que leram. Como fazíamos a cada nova aula, o momento inicial era destinado a relembrar aquilo que haviam aprendido até então na PI. Para este encontro, optei por adotar a estratégia da brincadeira conhecida como *Torta na cara*, para tornar mais lúdica a tarefa de rememorar, resumir e avaliar os conhecimentos construídos.

Mais da metade dos participantes admitiu não ter seguido a recomendação de revisar os resumos e anotações, mas resolveram participar da brincadeira mesmo assim. Então, dei-lhes um tempo de 15 minutos para folhearem as anotações e relembrarem os pontos mais importantes do que foi estudado. Como o objetivo era que os alunos revisassem, não faria sentido fazer a brincadeira sem que eles fizessem por onde, da mesma forma que cancelar a brincadeira frustraria aqueles que revisaram e poderia bloqueá-los para o que se estudaria naquela aula. Veja a lista de perguntas a seguir.

DESAFIO: Torta na Cara

- 1) O que significa ler?
- 2) Qual é o papel da visão no processo da leitura?
- 3) O que é inteligência?
- 4) O que caracteriza a visão-túnel?
- 5) O que acontece quando lemos devagar, tentando captar o máximo de informação?
- 6) Quando leio uma bula de remédio, leio para...?
- 7) João faltou ao trabalho. O que pode ter acontecido com João?
- 8) Compreender é o mesmo que...?
- 9) Interpretar é o mesmo que...?
- 10) Eu compreendo aquilo que está...?
- 11) Eu interpreto aquilo que está...?
- 12) Cite 03 comandos de compreensão de texto.
- 13) Cite 03 comandos de interpretação de texto.
- 14) Na oração “Aquela festa foi barril”, qual a interpretação adequada?
- 15) O que é o que é: dá muitas voltas sem sair do lugar?
- 16) O que é o que é: tem cabeça, tem dente, não é bicho e nem é gente?
- 17) O que é o que é: quanto mais tira mais aumenta?
- 18) O que é o que é: que tem no meio do ovo?
- 19) O que é que o tomate foi fazer no banco?
- 20) O que é o que é: voa sem ter asas, chora sem ter olhos?

As perguntas trabalhadas tanto buscaram avaliar se o aluno havia se apropriado dos conceitos e ideias gerais relacionadas à aprendizagem da leitura, quanto verificar se o aluno era capaz de aplicar a teoria às situações práticas. Dos quinze participantes da pesquisa, dois não quiseram participar do desafio, mas ficaram acompanhando. Entendo que haja o receio à exposição ou o medo de errar, dentre outros fatores, assim como acredito que o fato mesmo de acompanhar aquela nova forma de revisão também contribui para o aprendizado desses alunos, porque conseguem verificar o que sabem e o que não sabem na medida em que o *feedback* dado durante o desafio lhes serve tanto quanto se tivessem participando diretamente.

Findada esta etapa da aula, passamos para o trabalho com *fake news* a partir da configuração do hipertexto. Em uma sociedade marcada pelo uso das tecnologias e pela ampliação potencial da construção coletiva do conhecimento, em que se vive intensamente a cultura do acesso e da ubiquidade, o trabalho com a leitura exige reformulação para que se torne significativo em tempos de cibercultura.

Nesse sentido, procurei trabalhar a multimodalidade e a multissemiose de textos impressos e digitais, associando-os sempre que possível, na tentativa de tornar a proposta o mais próxima possível de comportamentos reais do usuário imerso na cultura digital. O uso do *smartphone* e o acesso à rede foram importantes aliados neste trabalho, mas o destaque maior é, sem dúvida, o protagonismo do estudante na busca pelo conhecimento. A experiência tem mostrado que, quando pensado de forma estratégica, o uso dessas ferramentas agrega mais às aulas na medida em que aumenta a participação do estudante na construção interativa e significativa do conhecimento.

Contar com a sala de informática nos ajudou a dinamizar o acesso a tecnologias diferentes, já que a proposta aqui era dar continuidade ao trabalho colaborativo (em dupla). Assim, na sequência das atividades, indaguei-lhes quanto ao formato da Terra. Todos foram unânimes em dizer que a Terra é redonda e justificaram dizendo que as imagens de satélite e os livros didáticos reafirmam essa ideia. Trouxe-lhes então a manchete da revista Ciência Hoje, intitulada “Nem plana, nem redonda: definir a forma exata da Terra é um desafio”¹⁸, e P05 logo afirmou: – “Isso é *fake!*”. A partir da afirmação, trabalhamos questões para ativação do conhecimento prévio a respeito das *fake news* – dentre elas, *O que são fake news? Quais consequências as fake news acarretam? Como saber se uma notícia é fake? Como evitar propagar fake news?*

Trata-se de um tema de grande relevância social, definida, inclusive pela BNCC, a necessidade de se trabalhar o desenvolvimento de habilidades que permitam ao aluno questionar a veracidade e o contexto do fato. Assim, pedi aos alunos que abrissem, nos seus *smartphones* ou no computador que usavam, a página ou aplicativo de busca do Google, digitassem “O que são *Fake News?*” e buscassem o *link*¹⁹ que direcionava para um artigo do site Brasil Escola.

¹⁸ Disponível em: <http://cienciahoje.org.br/artigo/nem-plana-nem-redonda-definir-a-forma-exata-da-terra-e-um-desafio/>. Acesso em 8 ago. 2019.

¹⁹ Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/curiosidades/o-que-sao-fake-news.htm>. Acesso em 8

Uma vez no site indicado, solicitei aos leitores que descessem a barra de rolagem da página e verificassem quantos gêneros discursivos identificavam. Elencamos na lousa: *podcast*, propagandas, vídeos, fotografias, além do próprio artigo e de *links* que direcionavam para outras páginas com tantos outros gêneros. Perguntei-lhes porque havia tantos textos juntos e por onde deveriam começar a ler. Diante do esperado silêncio, expliquei-lhes que esse formato contendo diversos gêneros discursivos é chamado de hipertexto, ou seja, “[...] é uma aglomeração de texto que fica cada vez maior, sem início, meio ou fim, que você pode começar a ler em qualquer ponto, pular para novos assuntos sempre que assim desejar e parar no momento que quiser” (SMITH, 1999, p. 155).

Como o foco do presente estudo não está no aprofundamento de gêneros ou suportes textuais, mas, sim, nas estratégias que levam à compreensão e interpretação, solicitei aos alunos que buscassem naquela página apenas as informações mais importantes sobre *fake news*, geralmente identificadas a partir dos tópicos dos artigos. Na sequência, pedi que acessassem o vídeo *O que é uma notícia falsa?*²⁰ – criado pela equipe da BBC News Brasil – e comparassem a nova informação com a que haviam registrado sobre o assunto, seguindo as instruções para realizar os testes e verificações recomendados.

Mais uma vez, como a proposta não deve ficar solta, sugeri aos alunos que procurassem compreender bem o que são *fake news* e como identificá-las, porque o próximo desafio envolveria avaliar – inicialmente, sem acesso à rede – algumas matérias para classificá-las como falsas ou verdadeiras, partindo das dicas trazidas pelo artigo do Brasil Escola e do vídeo da BBC. Assim, as duplas tiveram acesso à íntegra de duas das matérias publicadas no mural móvel e partiram para a análise de cada uma, classificando-as como verdadeiras ou falsas e justificando como chegaram àquelas conclusões. Então, os alunos novamente puderam acessar a rede para verificarem se as análises feitas correspondiam ao que haviam registrado.

Por fim, voltamos à questão “Nem plana, nem redonda. Afinal, qual é o formato da Terra?” Pedi aos alunos que, durante a exposição, tentassem responder às perguntas: *Qual é o verdadeiro formato da Terra de acordo com a Ciência? Por que a teoria da Terra plana é falsa? Como é possível chegar a esta conclusão? A princípio, vimos que a Terra é, na verdade, um geoide, ou seja, tem uma forma*

ago. 2019.

²⁰ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZvGLQuw4GM0> . Acesso em: 08 ago. 2019.

esférica, mas não é exatamente redonda e que a teoria da Terra plana é mera falácia, com base no artigo da revista *Ciência Hoje*, presente no mural móvel, e complementado pelo vídeo *Terra plana não! 5 provas simples de que ela é redonda*.²¹

Ao final da explanação, P14 fez a seguinte colocação: “– *Professora, na Bíblia diz que a Terra tem forma de disco, ou seja, que é plana*”. Como desconhecia a informação, pedi ao aluno que apontasse qual trecho na Bíblia continha esta afirmação. P14 trouxe então as citações bíblicas:

É ele o que está assentado sobre o círculo da terra, cujos moradores são para ele como gafanhotos; é ele o que estende os céus como cortina, e o desenrola como tenda para nela habitar, reduz os príncipes a nada, e faz desaparecer os governantes da terra (ISAÍAS, 40:22-23).

O Senhor me criou [...]. Quando ele preparava os céus, ali estava eu; quando traçou o horizonte na superfície do abismo, quando firmou as nuvens no alto [...] (PROVÉRBIOS, 8:22-28).

Como não dispúnhamos da Bíblia para analisar as passagens dentro do contexto em que aparecem, prometi buscar entender e continuar a explicação na aula seguinte. E assim o fiz. No encontro seguinte, iniciei a aula retomando a questão trazida pelo aluno. Argumentar de forma contrária àquilo que diz a Bíblia é sempre uma tarefa que exige esforço e cuidado para não desrespeitar a crença de ninguém.

Assim, comecei falando que, da mesma forma que há versões diferentes quanto ao surgimento da Terra e dos seus habitantes, também pode haver divergências no que se refere ao formato da Terra. E que, da perspectiva da Ciência (que se caracteriza a partir de uma metodologia que envolve experimentos, observação e sistematização), há muitas provas de que o planeta em que vivemos é esférico, dentre elas, as imagens de satélite, a teoria do eclipse e, a partir da metodologia do matemático Eratóstenes, ao calcular a circunferência da terra, conforme visto no último vídeo da aula anterior.

Perguntei a P14 se ele havia buscado alguma informação a respeito da questão levantada, como propus anteriormente. O aluno trouxe um texto encontrado na internet em um site de teor religioso, site este que não fazia menção quanto à

²¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dDKa9RqgNoc> . Acesso em: 08 ago. 2019.

autoria. P14 argumentou que, de acordo com o texto, a afirmação do versículo que faz referência ao “círculo da Terra” estava sendo usada em sentido figurado, de modo que não seria correto afirmar a partir do versículo citado que a Terra é plana.

Tratava-se do mesmo artigo que encontrei nas minhas pesquisas, mas destaquei a importância de saber *quem escreveu* para conseguir discernir se o teor tem fundamento pautado em estudos e se podemos dar credibilidade àquelas palavras ou não. Coloquei ainda que, para compreender textos bíblicos, comumente é preciso fazer um estudo quanto à origem das palavras e dos significados que assumem no contexto de cada época. Nos sites que analisam as passagens bíblicas citadas por P14, todos foram unânimes ao afirmar que *círculo* faz alusão à posição de Deus em relação à Terra – o uso da preposição *sobre* reforma essa ideia. Para Michelson Borges, Eduardo Lütz e Alex Kretzschmar²²

A palavra ‘círculo’, no original, é *chug* (חג) e significa somente ‘abóbada dos céus’. Ela se repete em citações como Jó 22:14 e Provérbios 8:27. Isaías fala simplesmente de um Deus atento ao que ocorre no mundo. Seria como se fosse uma visão da Terra a partir do espaço; o profeta não queria dar aula de astronomia, mas nem por isso ele disse uma inverdade científica. Trata-se de uma linguagem claramente figurativa em que Deus está assentado sobre o círculo da Terra (vista do espaço, uma esfera) (BORGES, LÜTZ, KRETZSCHMAR, 2017).

Muito embora a questão aparentasse já ter sido entendida por P14, aquela se configurou como uma excelente oportunidade para trabalhar as orientações necessárias no que se refere ao *conteúdo de busca* para que o leitor, no exercício da sua autonomia de construção do aprendizado, possa compreender a diferença entre os tipos de informações disponíveis e avaliar quais devem ser creditadas.

Dessa forma, considero que as estratégias de compreensão e interpretação de texto, trabalhadas com foco no hipertexto, foram significativas na medida em que possibilitaram aos leitores em formação aplicarem-nas a uma situação que simula o cotidiano, mostrando-lhes que o caminho a ser percorrido para alcançar a compreensão e interpretação desse tipo de texto varia a depender dos objetivos para a leitura e da necessidade de preenchimento das lacunas.

²² Michelson Borges: jornalista, mestre em Teologia; Eduardo Lütz: astrofísico e programador; e Alex Kretzschmar, pós-graduado em Engenharia de Produção. São idealizadores do site Criacionismo, onde trabalham o processo de formação da Terra a partir da teoria do criacionismo.

4.6 8º e 9º encontros

Os dois últimos encontros – compostos por 06 horas – foram dedicados ao trabalho com as estratégias de ensino propostas para este estudo, antes da aplicação da última versão da *avaliação de conhecimentos*. Nele, relembramos a definição de compreender e interpretar, atentando para a diferença entre estes; elencamos comandos de questões objetivas desencadeadoras de cada uma dessas habilidades; além de trabalharmos estratégias de leitura, de resumo e de organização de ideias a partir do fluxograma e do mapa mental com foco nas habilidades estudadas.

De início, apresentei aos alunos os objetivos da aula e as técnicas que seriam trabalhadas. Seguimos, então, lembrando o que significa compreender e interpretar, bem como alguns comandos de questões que direcionam o leitor para o desenvolvimento desta ou daquela habilidade, conforme Motta (2017).²³ Vejamos:

Compreensão (Está no texto)

- Segundo o texto...
- O autor/narrador do texto diz que...
- O texto informa que...
- No texto...

Os comandos acima são os mais comuns em questões de múltipla escolha, de atividades e avaliações, e estão relacionados à habilidade de compreensão de texto porque direcionam o leitor para aquilo que está escrito no texto, conforme Santana (2015). Ora! Se **compreender é entender**, entende-se o que foi dito, expresso, explicitado. Logo, se foi dito, **está no texto**. Não se pode entender algo que não foi dito. Pode-se **deduzir/inferir/pressupor/concluir a partir do que foi dito**. Portanto, o leitor, ao extrapolar o que diz o texto para tentar entender o todo (compreensão leitora), a partir da análise das informações complementares

²³ Rafaela Motta é professora de Língua Portuguesa para cursinhos, concursada e palestrante. Possui um canal do YouTube, onde divulga o seu trabalho. Não conseguimos contato com a autora para coletar maiores informações.

advindas de pistas deixadas pelo texto, passa, portanto, a interpretar **a partir do que foi posto**. Veja os comandos relacionados à interpretação:

Interpretação (Está fora (além) do texto)

- Depreende-se / Infere-se / Conclui-se do texto que...
- O texto permite deduzir que...
- É possível subentender-se a partir do texto que...
- Qual a intenção do autor quando afirma que...

Como é possível perceber, os comandos das questões não direcionam o leitor para o que está dito no texto, mas para conclusões que surgem a partir da leitura feita. Todavia, conforme afirmado anteriormente, não se pode perder de vista os limites da razoabilidade ao interpretar o texto, visto que toda conclusão deve permear o dito. Vale dizer que o destaque do trabalho com os comandos acima citados não está exatamente nos comandos, uma vez que eles podem variar de acordo com as características de cada enunciador, mas faz referência à compreensão e à apropriação dos conceitos que permitem ao leitor ampliar o leque de comandos, direcionando a análise para o texto ou para fora dele.

Embora seja importante trabalhar as diferenças entre interpretar e compreender e as possibilidades para alcançar essas habilidades, sabemos que há outros fatores que influenciam diretamente no entendimento do texto, dentre eles, o fator emocional. Assim, com base na perspectiva de Andrade Neta e García (2013), era importante demonstrar para os alunos, portanto, que tanto as nossas emoções influenciam na compreensão/interpretação do texto quanto a leitura do texto pode influenciar as nossas emoções.

Para tornar a informação mais palpável, projetei a letra da cantiga popular *Marcha soldado*, seguida do áudio e pedi que os alunos cantassem comigo. No começo, algumas vozes tímidas, mas que foram se soltando ao longo da música e cativando novas participações. Nem todos cantaram, mas o coro foi suficiente para demonstrar como aquela canção despertou em nós a sensação de alegria, prazer e empolgação. Ao final da canção, perguntei-lhes o que sentiram ao ouvi-la e os

alunos relataram que aquela música lhes trazia boas lembranças da infância e que se sentiam felizes por isso.

Em seguida, perguntei-lhes se já tinham parado para prestar atenção ao que dizia a letra. A maioria respondeu que nunca pensou a respeito do conteúdo em si por se tratar de uma cantiga de roda e usarem-na como brincadeira. Propus então que a analisássemos para refletirmos sobre a mensagem que tanto cantamos e que nos trouxe tão boas memórias. Acompanhe:

Cantiga popular: Marcha Soldado

Marcha Soldado
Cabeça de Papel
Se não marchar direito
Vai preso pro quartel
O quartel pegou fogo
A polícia deu sinal
Acode, acode, acode
A bandeira nacional

O soldado aparece na cantiga como alguém em situação de subserviência, que deve tão somente cumprir ordens, acima de suas crenças e valores, sem direito à manifestação de vontade. O soldado “cabeça de papel” não pode ser entendido aqui como alguém que andava com um chapéu de papel, mas como alguém cuja cabeça representa uma espécie de folha em branco (ou editável), onde se pode imprimir os valores nacionalistas e patriotas inerentes à profissão em questão. “Se não marchar direito vai preso no quartel” faz referência às regras e à rígida disciplina comum às instituições militares, de forma que o descumprimento das ordens resulta em punição.

O trecho “o quartel pegou fogo” pode ser interpretado de duas formas: pegou fogo no seu sentido literal ou pode fazer referência a uma situação de rebelião dos soldados contra as regras do regime – como quando usamos a expressão *ver o circo pegar fogo*. “A polícia deu sinal” também remete a duas leituras. Se o quartel literalmente pegou fogo, o sinal da polícia serviria para alertar a respeito do incêndio, assim, “acode, acode, acode a bandeira nacional” significaria que o sentimento nacionalista e patriota vem antes de qualquer coisa e que, se for preciso, o soldado deve pagar com a própria vida para defender a representação dos ideais da pátria.

Se entendermos que o fogo no quartel faz alusão a uma revolta iniciada por soldados, o sinal da polícia seria o alerta para aquela situação de rebelião, de modo

que, para manter os valores nacionalistas, seria preciso combater a ação de rebeldia com forte repreensão. Nesse sentido, “acode, acode, acode a bandeira nacional” equivaleria a dizer, mais uma vez, que não importava como a situação seria resolvida, os interesses da nação estavam acima de tudo e de todos.

Após a análise, os alunos relataram que interpretar o texto fez com que tivessem um novo olhar – “*menos inocente*”, nas palavras de P06 – sobre aquela cantiga que lhes trazia tantas memórias afetivas. Tais colocações me permitiu concluir a experiência demonstrando que, no contato inicial com a canção, a leitura sobre aquele texto sofria influência de emoções como contentamento e empolgação, mas que, após a análise, o texto passa a ressignificar as emoções, dando espaço à possível desilusão e à frustração. Assim, a emocionalidade influencia as nossas leituras, bem como nossas leituras influenciam a nossa emocionalidade.

4.6.1 Aprofundando as estratégias de compreensão e interpretação de texto

Partindo para o último conjunto de estratégias de leitura desencadeadoras da compreensão e da interpretação, baseado na proposta de Motta (2017), trabalhamos com uma sequência de três passos, a saber: primeira leitura, segunda leitura e resumo/fluxograma/mapa mental. A etapa da primeira leitura consiste em fazer uma leitura geral de todo o texto, com o objetivo de atuar para (re)conhecer palavras, gráficos, imagens (quando houver) e identificar a ideia central do texto (o texto traz a ideia de... / o texto fala sobre... / qual é o assunto principal do texto?). Assim, as instruções dadas nesta etapa foram:

Primeira leitura

-
- Identifique a tipologia textual e as características do meio de circulação empregado;
 - Infira a respeito do tema;
 - Observe se há imagens, gráficos etc.;
 - Verifique a referência (autor, ano, local);
 - Não faça anotações.
 - Ao final da leitura, responda: qual é a ideia central tratada no texto?

A partir da explanação acerca da estratégia, trabalhamos o texto *Saúde na balança* (Anexo A), já conhecido pela turma por também compor a *avaliação de conhecimentos*. Ora! Se a avaliação deve ser entendida como um processo, é preciso que esse processo faça sentido para o aluno. Assim, a opção de utilizar um dos textos da avaliação visava possibilitar ao leitor um caminho guiado, construído coletivamente, para que pudesse se sentir seguro para administrar seu entendimento acerca do texto.

Assim, os alunos leram com o objetivo de responder à pergunta *qual é a ideia central do texto?* É comum leitores menos experientes sentirem dificuldade para concluir sobre a temática após a primeira leitura. Por isso, vale destacar que, diante de tal dificuldade, o ideal é deixar que o aluno siga com as etapas até o fluxograma ou mapa mental, onde terá a oportunidade de perceber como o texto é construído a partir de uma ideia ou temática.

A segunda leitura tem por objetivo responder às perguntas presentes nas atividades, porque tem a tarefa de direcionar o nosso entendimento e permitir-nos monitorá-lo. Se entendermos que, a partir dos comandos das questões, somos capazes de identificar se a habilidade exigida ali é a de compreensão ou a interpretação de texto, então conseguiremos direcionar a nossa atenção para a tarefa que precisamos desenvolver naquele momento.

Apesar do objetivo da segunda leitura sugerido por Motta (2017), para não influenciar diretamente nos resultados da pesquisa, optamos por modificar este objetivo substituindo-o por resumir ou sinalizar as principais ideias de cada parágrafo e atentar para os detalhes relevantes do texto a partir das seguintes instruções:

Segunda leitura

- Faça esta leitura utilizando a entonação jornalística;
- Marque as ideias principais do texto;
- Destaque no texto, com diferentes marcações verbos, conjunções, advérbios, adjetivos e demais palavras que possam sugerir opinião ou juízo de valor e estabelecer relações de sentidos construídos pelo cruzamento entre as ideias apresentadas;
- Analise como a estrutura do texto (introdução, desenvolvimento e conclusão) contribui para compor os sentidos do texto.

A entonação jornalística consiste em fazer uma leitura (em voz alta ou suscitando a voz interior) como se estivesse dando uma notícia, isso porque é o tipo de leitura que se aproxima da maneira como falamos. Por sermos muito habilidosos no campo da fala, somos capazes de perceber as nuances do texto a partir da entonação dada as palavras, conseguindo identificar as palavras, expressões e informações mais relevantes para entender o que se passa no texto.

A partir da leitura entonativa, sabemos então quais palavras devemos grifar, porque a experiência como falante nos permite reconhecê-las naturalmente a partir da ênfase dada a elas durante a leitura. Se o leitor for capaz de distinguir verbos, advérbios, adjetivos e conjunções, as conexões que ajudam a compor o sentido tendem a ficar mais fortes, elucidando a mensagem do texto de forma mais eficiente.

Conhecer a estrutura do texto, via de regra, também tende a facilitar sua compreensão, uma vez que, na introdução, geralmente se encontra a ideia central ou a problemática abordada; no desenvolvimento, os argumentos ou fatores que demarcam o desenrolar da história; e, na conclusão, o desfecho comumente seguido da solução do problema. Esse é o formato geral que rege as regras da escrita, embora o texto em verso, por exemplo, possa variar essa estrutura.

Assim, os alunos fizeram a segunda leitura tentando seguir as instruções dadas. Digo “tentando” porque é claro que a maioria não cumpriria a tarefa com todo êxito já na primeira vez. Outra observação diz respeito à demonstração de falta de interesse pela segunda leitura, porque o leitor julga já conhecer o texto. Todavia, o que se procurou mostrar é que a segunda leitura que nos traz uma nova percepção sobre o texto. Como exemplo, lembrei-lhes da cantiga *Marcha, soldado* e como a nova leitura atenta ao enunciado nos permitiu ressignificar a compreensão e interpretação sobre o texto.

Na etapa de construção do resumo e do esquema do texto, solicitei aos alunos que o dividissem em períodos, verificando as palavras que tinham marcado durante a segunda leitura. Solicitei, então, que, a partir dessas palavras, resumissem cada parágrafo do texto registrando aquilo que entendeu em cada um. Nesta etapa, é importante que o resumo seja de fato sucinto (sem muitos detalhes) apenas para construir o sentido geral do texto. Na sequência, pedi que os alunos juntassem os resumos dos parágrafos fazendo as adequações para que o resumo final elaborado fizesse sentido.

Expliquei-lhes que esse tipo de método facilita muito o estudo do conteúdo de determinada disciplina em período de provas, por exemplo, porque aprendemos mais com o resumo que nós mesmos produzimos sobre determinado assunto, visto que partimos do nosso entendimento, ou seja, dos sentidos que já construímos acerca daquele texto. Para Dascal (2006), a paráfrase é uma forma de demonstrar a compreensão do texto, mas não se parafraseia toda informação ali contida, pois estaria fazendo uma espécie de “tradução literal” do texto, sem necessariamente ser capaz de resumir a ideia de forma objetiva.

A etapa seguinte consistiu no que chamamos de modelo guiado das atividades propostas. Começamos pela leitura com entonação e respectiva marcação de palavras importantes. A partir dos dois primeiros parágrafos do texto, o resultado foi:

Saúde na Balança

[...]

Por muito tempo, as pessoas acreditaram que uma criança gorda tinha mais saúde que uma magra. Assim, pais e avós julgavam que uma pessoa bem alimentada tinha de ser bastante rechonchuda. Até hoje, algumas pessoas acreditam nisso. Mas saiba que nem sempre quem come mais é mais saudável...

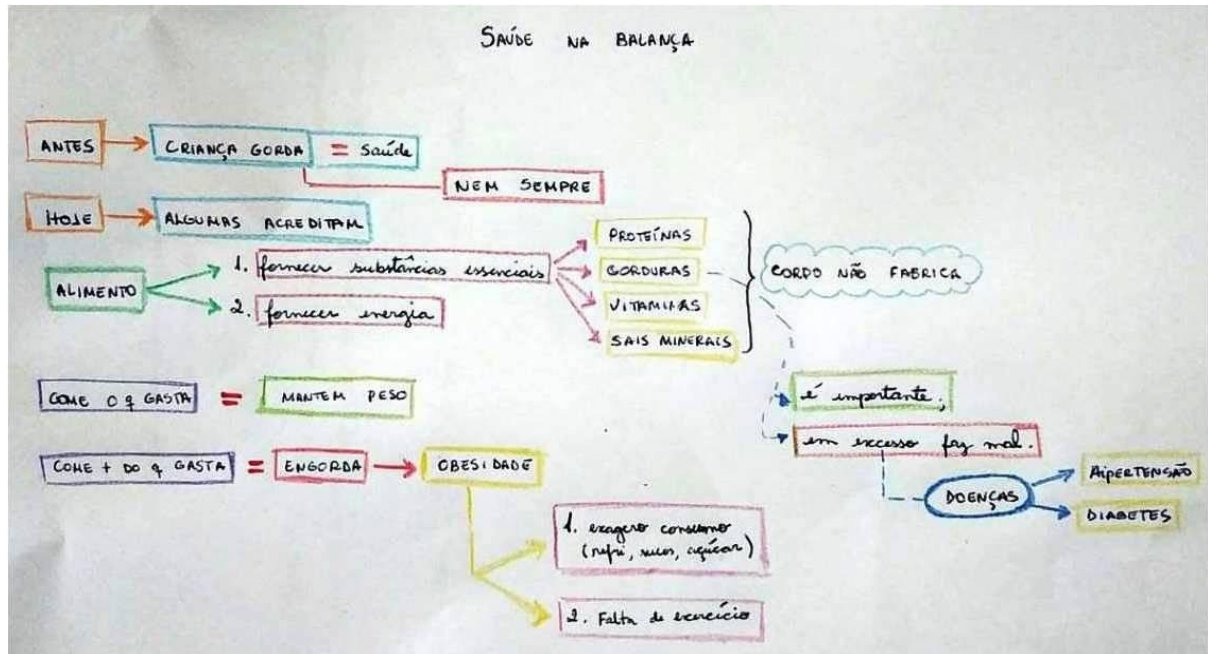
O alimento tem duas funções no organismo: fornecer substâncias essenciais e fornecer energia. Exemplos de substâncias essenciais são proteínas, algumas gorduras, vitaminas e sais minerais – como o corpo humano não fabrica alguns componentes dessas substâncias, elas têm de vir do alimento. Além disso, aquilo que comemos fornece a energia para todas as funções do nosso organismo: enxergar, escutar, manter os órgãos funcionando...

Ênio Cardillo Vieira, Departamento de Bioquímica, UFMG.
(Disponível em: <http://chc.cienciahoje.uol.com.br/saude-na-balanca/>. Acesso em: 14 abr. 2018).

Com os grifos acima, montamos o fluxograma de parte do texto. Como este gênero não era familiar aos alunos, expliquei-lhes o que era e como fazê-lo a partir

do modelo guiado, onde o professor demonstra na prática o passo a passo. Vejamos:

Figura 12 - Fluxograma do texto *Saúde na Balança*



Fonte: Figura montada em conjunto com os participantes da pesquisa, 2019.

A partir das informações utilizadas no fluxograma, os alunos concluíram que o texto falava sobre obesidade ou “sobrepeso” como alguns colocaram. Com base na conclusão a que chegaram, pedi que revissem, em outro momento, as respostas dadas às questões da *avaliação de conhecimentos*, pensando se enxergavam a necessidade de alterá-las ou não. Na sequência, usamos o texto *Refrigerantes açucarados* (anexo A) para construir o modelo de mapa mental a seguir:

Figura 13 - Mapa mental do texto *Refrigerantes açucarados*

Fonte: Figura montada no aplicativo *Mapas Mentais* em conjunto com os participantes da pesquisa, 2019.

Ao final, a mesma sugestão de posterior revisão das respostas foi feita com base na estrutura usada no mapa mental, levando em consideração os comandos de compreensão e de interpretação de cada questão. De acordo com o *feedback* dos alunos, embora fosse um longo processo seguir as etapas indicadas, eles percebiam que traziam resultados referentes à compreensão do texto e que as estratégias facilitavam o aprendizado.

P01 e P05 questionaram se teriam que fazer sempre um fluxograma ou mapa mental do texto lido – “– e se for um livro?”, perguntou P05. Respondi-lhes que estas estratégias podem ser direcionadas a situações em que se fizer indispensável entender o texto, como em provas e processos seletivos, por exemplo, mas que, para chegar ao nível de saber aplicá-las, seria preciso treinar para aprender. O importante era mostrar que eles tinham muitos caminhos a serem seguidos para compreender e interpretar o texto e que eles poderiam associar as estratégias a partir da necessidade, da composição dos textos e dos objetivos para a leitura.

Assim, concluo que, embora o último grupo de estratégias fosse de grande relevância, as seis horas/aula não foram suficientes para que os alunos treinassem a ponto de estabelecer o aprendizado acerca destas estratégias. É claro que a experiência me dizia que tantas informações não poderiam se apreendidas em apenas 27 horas de aula, mas o objetivo era avaliar se a proposta de intervenção influenciaria positivamente nos resultados obtidos no instrumento de coleta.

4.7 Encerramento e Considerações

Findada a proposta de intervenção no ensino de leitura, o décimo encontro foi destinado à última versão da *avaliação de conhecimentos* e à avaliação da proposta de ensino, quando os alunos tiveram a oportunidade de avaliar o trabalho realizado compartilhando o que de mais significativo cada um guardou e sugerindo novos caminhos para que também a proposta, quando incorporada à prática pedagógica, seja o resultado do necessário diálogo que torna cada sujeito participante em agente modificador da *práxis*.

Conforme mencionado anteriormente, a *avaliação de conhecimentos* realizada neste encontro corresponde à última versão da etapa da coleta de dados da pesquisa e será analisada no capítulo seguinte de forma contrastiva com a primeira versão, a fim de avaliar, primeiro, se compromete a autonomia do leitor em formação aprender a desenvolver as habilidades de compreensão e interpretação de textos como sinônimas; e, segundo, se é viável desenvolver tais habilidades a partir de propostas de ensino com foco em estratégias de leitura específicas que partam da diferenciação e complementaridade entre elas.

Assim, após a aplicação do instrumento de coleta de dados, os alunos puderam avaliar a proposta de ensino (Apêndice B) através de um questionário impresso, considerando, para tanto, o conteúdo, os métodos e a abordagem utilizados pela pesquisadora. De acordo com as informações registradas, quando perguntados se os conteúdos trabalhados eram importantes para o seu aprendizado, 100% dos participantes responderam que sim; cerca de 87% consideram que os recursos didáticos (como vídeos, apresentações em *PowerPoint*, material impresso, espaço de leitura etc.) ajudaram no aprendizado; e um percentual semelhante diz ter compreendido o que seria realizado a cada nova aula ou atividade.

Quando perguntados sobre o que mais gostaram na PI, a maioria dos participantes sinalizou a importância da leitura e de saber compreender e interpretar textos. Destacaram também que gostaram dos textos trabalhados, visto que tornaram a leitura agradável na medida em que abordavam temas relacionados ao cotidiano dos alunos, suscitando reflexões e debates. Um(a) participante diz ter gostado particularmente da “clareza na hora de fazer resumos e entender o texto”, enquanto outro(a) destacou “um novo ponto de vista” sobre as leituras realizadas, fazendo referência aos novos olhares que lançamos sobre determinado texto quando ampliamos a nossa competência leitora, considerando o autor, os contextos e o conhecimento prévio que levam a uma leitura mais crítica do mesmo texto.

Alguns alunos colocaram oralmente que gostariam que a pesquisa tivesse durado um pouco mais, pois, além de ter sido uma experiência de aprendizagem que consideraram agradável, também trazia muitas informações que eles aproveitariam mais se houvesse mais tempo. Particularmente, também considero que, para que se construa o aprendizado de forma mais efetiva e permanente, o trabalho com as estratégias de leitura voltadas para a compreensão/interpretação de textos deve ser contínuo e duradouro, uma vez que, enquanto leitores, estamos sempre aprendendo a partir das demandas que uma sociedade dinâmica e cada vez mais tecnológica e globalizada exige. Todavia, fez-se necessário manter o foco na pesquisa para não perder de vista o objetivo desse estudo.

O impacto da proposta de ensino trabalhada pode ser sentido nas respostas dadas pelos participantes à última pergunta do questionário. Solicitou-se que deixassem uma mensagem demonstrando como se sentiram participando desta pesquisa. E eles registraram:

“[...] *Ajudou muito também no âmbito da interpretação*”. (Participante não identificado. Avaliação 01, 22 ago. 2019).

“*mi senti em casa*”. (Participante não identificado²⁴. Avaliação 02, 22 ago. 2019).

“[...] *sobre compreender e interpretar eu não sabia mas aprendi muito*”. (Participante não identificado. Avaliação 03, 22 ago. 2019).

²⁴ Para a *avaliação da proposta de ensino*, optou-se por fazê-la de forma que os participantes não fossem identificados. Isso porque o objetivo era que eles se sentissem à vontade para fazerem as suas considerações sem amarras. Assim, os *feedbacks* trariam uma ideia mais próxima da realidade – digo mais próxima porque naturalmente estão atrelados à experiência de cada participante, gerando interpretações singulares.

“mim senti bem eu não sabia interpretar bem agora eu sei também não sabia fazer resumo”. (Participante não identificado. Avaliação 05, 22 ago. 2019).

“mais inteligente”. (Participante não identificado. Avaliação 06, 22 ago. 2019).

“Agradeço [...] por nos ajudar sobre a diferença entre interpretar e compreender melhorou muito meu aprendizado”. (Participante não identificado. Avaliação 08, 22 ago. 2019).

“Eu me senti mais ótima, minha esperança de melhorar nas provas, atividades da escola iram melhorar muito”. (Participante não identificado. Avaliação 11, 22 ago. 2019).

“Eu achei super legal, pois aprendemos muitas coisas, se divertimos [...] testar conhecimentos, conhecer coisas nova, estimular a leitura [...]”. (Participante não identificado. Avaliação 13, 22 ago. 2019).

“Eu me sentir muito bem pois aprender varias coisas que eu não sabia, por ex: fazer um fluxograma e etc.” (Participante não identificado. Avaliação 14, 22 ago. 2019).

“[...] tenha certeza que tudo oque eu aprendi levarei para a vida toda”. (Participante não identificado. Avaliação 15, 22 ago. 2019).

É possível perceber nos registros a predominância do sentimento de gratidão como reflexo das observações que eles fizeram a respeito de si mesmos, dos conhecimentos que traziam, dos que aprenderam, descobrindo-se enquanto leitores capazes de compreender com maior clareza o que leem. Nesse sentido, a avaliação utilizada cumpre o seu papel de servir de instrumento para que o aluno, no alcance da sua autonomia, avalie-se contrastando os conhecimentos que trazia consigo e como foram se reformulando para se constituírem como novos aprendizados.

Vale destacar que, quando o(a) participante da avaliação 03 registra que *“[...] sobre compreender e interpretar eu não sabia mas aprendi **muito**”*, o advérbio de intensidade em destaque demarca a ideia que quero reforçar. Ter aprendido *muito* não significa ter aprendido tudo, mas ter descoberto um caminho que precisa ser percorrido com frequência para que se aprimore as habilidades a fim de utilizar a leitura como competência que torna mais significativa a interação entre os sujeitos.

Registros que indicam que os alunos compreenderam a importância de fazer resumos e esquemas que facilitem a análise e o entendimento do texto reforçam a necessidade de o professor tornar compreensível o porquê das atividades solicitadas e explicar como tais atividades contribuirão para o aprendizado do aluno.

Talvez estejamos pecando ao partir do pressuposto de que os alunos já dominam certos gêneros ou conceitos, e contribuindo para formar sujeitos que não compreendem, por exemplo, que leitura é essa que tanto precisam aprender ou para que serve um resumo, como se faz e em que contribui para as suas vidas.

Tornar o processo da leitura compreensível possibilitou ao aluno se sentir como o(a) participante da avaliação 06, na medida em que descobre o potencial da sua competência leitora ao perceber que é capaz de construir sentidos para aprender. Da mesma forma, quando o(a) participante da avaliação 15 diz “*tenha certeza que tudo o que eu aprendi levarei para a vida toda*”, significa dizer que entender o que são interpretação e compreensão e que são processos diferentes, embora se complementem, é um caminho sem volta, que passa a exigir do leitor um novo olhar sobre o texto e sobre a prática de leitura.

Nesse sentido, quando identifiquei, nos registros, opiniões que destacam a importância e o prazer pela leitura como o que mais gostaram na proposta de ensino, sinto que a pesquisa não apenas cumpriu o seu papel quanto ao objeto de estudo, como foi além na medida em que serviu para instigar e incentivar a leitura. Por isso, para encerrar os trabalhos, assistimos a uma versão resumida do filme biográfico *Mãos talentosas*,²⁵ que narra a história do médico neurocirurgião Benjamin Carson, que, na infância, foi estigmatizado como “burro” pelos colegas de classe e, por meio do incentivo de uma mãe não letrada, descobriu todo o seu potencial inteligível através da leitura tornando-se um dos maiores e mais respeitados neurocirurgiões do mundo.

Por fim, esta não seria uma proposta coerente em sua totalidade se, em uma localidade com poucos recursos e possibilidades, os alunos fossem estimulados a ler, mas não tivessem acesso a romances, sendo privados das descobertas e do fascínio que os livros podem inspirar. Pensando nisso, como forma de agradecimento e incentivo, distribuí obras como: *A menina que não sabia ler*, *Para além do diário de Anne Frank*, *O pequeno príncipe* e *O orfanato da srta. Peregrine para crianças peculiares*. A variedade de obras literárias considerou a possibilidade de os alunos trocarem os livros entre eles para terem mais opções de leitura.

Assim, para além da sistematização de conhecimento, este estudo cumpre também um papel social na medida em que busca não apenas se beneficiar dos

²⁵ Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=SyVKA2JqPVE>>. Acesso em: 15 jun. 2019.

dados fornecidos, mas propõe substancialmente alternativas que contribuam para a melhoria do ensino impactando diretamente na realidade que serviu como objeto de estudo. Por hora, resta-nos analisar os dados nas linhas que seguem para compreendermos de fato a dimensão deste impacto.

5 ANÁLISE INTERPRETATIVA DA COLETA DE DADOS

Conforme já exposto, a proposta de intervenção pensada para este estudo foi construída a partir de uma abordagem metacognitiva e considerou uma série de conhecimentos e estratégias para se constituir como uma proposta coerente e viável a fim de trabalhar a aprendizagem de leitura, compreensão e interpretação de textos. Optei por fazer o aluno conhecer os caminhos que percorre para aprender, podendo testá-los na medida em que seja capaz de avaliar os conhecimentos construídos.

Nesse sentido, a *avaliação de conhecimentos* (Anexo A) que sugeri para este estudo foi pensada com duas funções iniciais: uma está relacionada ao que o próprio nome sugere – identificar os níveis de conhecimento acerca das habilidades de compreensão e interpretação; a outra funcionou como instrumento de avaliação contínua que possibilitou tanto à pesquisadora quanto aos participantes monitorarem o aprendizado proveniente do trabalho com as estratégias do ensino de leitura sugeridas no apêndice A.

A avaliação, que se constituiu como principal instrumento de coleta de dados – composta por 13 questões subjetivas e 06 de múltipla escolha –, foi dividida em uma parte metalinguística e em outra pragmática. Inicialmente, o objetivo da primeira parte era avaliar se o participante, ao longo dos anos de escolaridade, apropriou-se do que significa ler, compreender e interpretar; a segunda parte buscou analisar se ele era capaz de aplicar os conhecimentos potencialmente adquiridos às situações práticas de exercício. Na segunda aplicação da mesma avaliação, o objetivo era possibilitar ao aluno monitorar o que aprendia com as aulas da proposta de intervenção e o que ainda precisava aprender. Na terceira e última aplicação da *avaliação de conhecimento*, o propósito era avaliar a evolução do aluno e contrastar as informações obtidas com aquelas dadas na primeira aplicação, a fim de verificar o que o aluno sabia, o que aprendeu e qual o impacto da nossa proposta de ensino na formação do leitor.

A primeira pergunta presente na avaliação pedia para que o participante, partindo de sua experiência, definisse o que significa ler. Embora a definição de leitura não seja o foco deste estudo, o que se pretendia era saber se o aluno tinha

ideia de que leitura é essa que ele precisa aprender. Por se tratar de uma questão subjetiva (como a maioria das questões), procuramos sintetizar as respostas de acordo com a ideia central de cada uma. Assim, o resultado foi o seguinte:

Tabela 2 – O que significa ler?

QUESTÃO 01		Coleta de dados - Inicial	Coleta de dados - Final
1. Partindo da sua experiência como leitor, defina o que significa ler?		05/08/2019	22/08/2019
01.	Ler é compreender e interpretar o texto.	60%	47%
02.	Ler é entender o texto/leitura.	13%	47%
03.	Ler é interpretar/saber o que o autor quis dizer.	20%	7%
04.	Não sei / Não respondeu.	7%	0%

Fonte: Tabela montada a partir de planilha de dados da pesquisa, 2019.

Analisando as respostas, a partir das ideias centrais apresentadas pelos alunos, vemos que nenhum leitor deste grupo entende o ato de ler como mero processo de decodificação de letras ou palavras. Inicialmente, a maioria deles já concebia a ideia de que ler é entender; apenas 01 declarou não saber responder. Para Solé, “ler é *compreender*” e “[...] compreender é sobretudo um processo de *construção de significados sobre o texto que pretendemos compreender*” (SOLÉ, 1998, p. 44, *grifo nosso*). Assim, é notório que, ainda que não seja comum se trabalhar o conceito de leitura na educação básica, os participantes já concebiam a ideia de que há propósitos na leitura que a tornam relevante e que estes propósitos vão além do uso do texto como “caça-palavras”.

Dando sequência à análise, a segunda pergunta da atividade versa sobre a importância da leitura. Vejamos:

Tabela 3 – Sobre a importância da leitura

QUESTÃO 02		Coleta de dados - Inicial	Coleta de dados – Final
2. Você acha que a leitura é importante? Diga-me sim ou não e por quê.		05/08/2019	22/08/2019
01.	Desenvolver o cérebro / Para aprender mais	20%	7%
02.	Para saber entender/interpretar	13%	13%
03.	Para melhorar de vida / Ter mais oportunidades	7%	7%
04.	Para fazer atividades do cotidiano (ônibus, comprar, viajar, trabalhar)	47%	40%
05.	Não sei / Não respondeu.	7%	0%
06.	Outros.	7%	13%

Fonte: Tabela montada a partir de planilha de dados da pesquisa, 2019.

Inicialmente, 93% dos participantes consideraram que a leitura é importante; 7% não responderam. Dentre as justificativas, destaca-se a importância da leitura associada à necessidade de interação social, seguida da ideia de vinculação da leitura ao aprendizado e da leitura enquanto forma de ascensão social. P06,²⁶ antes da proposta de intervenção, afirmou que:

“A leitura, de um certo modo, funciona como um ‘treinamento’ para o nosso cérebro. De uma maneira, ou de outra, o nosso cérebro fica mais ativo, e com isso, nós conseguimos entender as coisas a nosso redor com mais facilidade” (P06, Avaliação de conhecimentos, 05 ago. 2019).

O que se pode notar é que o participante já associa a leitura a uma atividade importante para o desenvolvimento do cérebro e a uma tarefa que facilita a nossa compreensão acerca do mundo. P05 registra que a “[...] a pessoa tem que te esforço para aprende a leitura” (P05, Avaliação de conhecimentos, 05 ago. 2019), sinalizando entender que aprender a ler para construir os sentidos exige esforço do leitor; P12, por sua vez, reconhece que “precisamos dela para todas coisas no nosso dia a dia” (P12, Avaliação de conhecimentos, 22 ago. 2019), pois fazemos parte de uma sociedade de tradição escrita.

Não considerei relevante para este estudo nos ater à comparação entre as respostas dadas às duas primeiras perguntas, uma vez que visam ajudar o aluno a

²⁶ Conforme dissemos anteriormente, para garantir o sigilo quanto à identidade dos participantes, utilizaremos códigos, onde P refere-se ao participante e o número na sequência corresponde à posição alfabética do(a) participante na lista de frequência.

refletir e buscar entender qual é o papel da leitura na sua vida. Assim, interessa ao presente estudo analisar apenas as questões de 03 a 20, desconsiderando a de número 19 que foi anulada por se referir a um trecho suprimido do último texto da avaliação de conhecimentos, principal instrumento de coleta.

Na sequência, perguntou-se:

Tabela 4 – Sobre o significado de Compreender

QUESTÃO 03		Coleta de dados – Inicial	Coleta de dados - Final
3. Para você, o que significa compreender o texto?		05/08/2019	22/08/2019
01.	É entender o texto.	60%	67%
02.	É interpretar o texto.	0%	13%
03.	É entender o que o autor / texto diz ou quis dizer	13%	20%
04.	É entender e interpretar o texto.	20%	0%
05.	Outros.	7%	0%

Fonte: Tabela montada a partir de planilha de dados da pesquisa, 2019.

Inicialmente, 60% dos participantes afirmaram que compreender o texto é entendê-lo. Após a PI, o percentual subiu para 67%. Marcuschi diz que “[...] a atividade de produção de sentido (ou de compreensão de texto) é sempre uma atividade de coautoria” (MARCUSCHI, 2011, p. 92). Para o autor, se a língua é um instrumento de interação e o texto, um evento comunicativo, então,

Os efeitos de sentido são produzidos pelos leitores ou ouvintes na relação com os textos, de modo que as compreensões daí decorrentes são fruto do trabalho conjunto entre produtores e receptores em situações reais de uso da língua. O sentido não está **no leitor**, nem **no texto**, nem **no autor**, mas ele se dá como um efeito das relações entre eles e das atividades desenvolvidas. (MASCURSCHI, 2011, p. 93, **grifo nosso**).

Na concepção de Leffa, a compreensão não é necessariamente um processo consciente,

[...] é uma experiência que se vive abaixo da superfície da consciência, pela sua complexidade e pela rapidez com que acontece. A compreensão não só se desdobra em vários níveis, do processamento do código ao conhecimento de mundo, mas precisa também processar todos esses níveis de modo instantâneo (LEFFA, 2012, p. 259).

O texto é, então, o lugar de interação entre leitor e autor na medida em que ambos trabalham colaborativamente para que os sentidos sejam construídos e a compreensão alcançada. Compreender o texto, passando de forma automatizada pelos vários níveis aos quais se refere Leffa, implica em entendê-lo. Assim, a partir dos dados apresentados, concluímos, de maneira geral, que os participantes associam compreender a entender, mesmo quando registram ideias como “**é entender o que o texto diz ou quis dizer**” (P01, Avaliação de conhecimentos, 22 ago. 2019, **grifo nosso**).

É importante frisar que, para o percentual de 67% de participantes que consideram que compreender é entender, não considere as respostas com ideia equivalente à de P01 por entender que, mesmo ficando demarcada a associação entre compreensão e entendimento, complementos como *quis dizer* denotam interpretação, ou seja, aquilo que não está explícito, que não foi dito, mas é possível deduzir.

Seguindo, a quarta questão indaga sobre o que é interpretação e aqui parece habitar o conflito entre as definições. Vejamos:

Tabela 5 – Sobre o significado de Interpretar

QUESTÃO 04		Coleta de dados - Inicial	Coleta de dados - Final
4. O que significa interpretar o texto para você?		05/08/2019	22/08/2019
01.	É compreender / entender o texto.	73%	13%
02.	É concluir/deduzir/inferir sobre o texto.	7%	87%
03.	Outros.	13%	0%
04.	Não sei / Não respondeu.	7%	0%

Fonte: Tabela montada a partir de planilha de dados da pesquisa, 2019.

De acordo com os dados, antes da PI, cerca de 73% dos participantes associava *interpretar* a *entender o que o autor diz*, enquanto apenas 7% definiam interpretar como *tirar conclusões* ou *entender o que o autor quis dizer*. Este é o ponto-chave deste estudo no que se refere à ideia de similaridade entre as habilidades de compreensão e interpretação de textos. Como vimos anteriormente, Santana define a *compreensão de texto* como “[...] aquilo que está escrito **no texto**, ou seja, coletar dados do texto, perceber o que o texto informa, o que revela, **entender**” (SANTANA, 2015, p. 19, **grifo nosso**), enquanto *interpretação de texto*

configura aquilo que está além do texto, que se pode deduzir, concluir **a partir do texto**.

Assim, embora seja tentador dizer que os participantes sabiam inicialmente o que significa compreender, fica claro, na definição sobre interpretação, que os termos são tratados a princípio como se fossem semelhantes. Por hora, essa interpretação dos dados pode não ser significativa se tal aproximação conceitual não comprometer a autonomia do leitor na prática, fato que analisarei a partir da sexta questão.

Se antes da PI a confusão entre os termos era clara, notamos que, após a aplicação da proposta de ensino, 87% dos participantes passaram a definir adequadamente interpretar como *deduzir, concluir, inferir, pressupor*. Mas, você pode estar se perguntando “será mesmo relevante saber o conceito das palavras?”. Antes de responder à questão, proponho pensarmos brevemente a respeito da ideia filosófica de felicidade.

Quando alguém nos pergunta se somos felizes, há uma tendência quase automática a respondermos que *sim*. Mas o que é, de fato, ser feliz? Quando ficamos sabendo, por exemplo, que alguém muito alegre que conhecemos está passando por um processo depressivo, geralmente pensamos “Nossa! Mas ele(a) é tão alegre, tem uma família linda, uma ótima profissão com um bom salário, uma vida boa”, como se a composição do *ter* fosse suficiente para garantir a felicidade. Todavia, contradizemo-nos ao afirmar em outras ocasiões que “dinheiro não traz felicidade”.

Segundo o jornalista e escritor Antonio Carlos Olivieri, o filósofo espanhol Julián Marías, em sua obra *A felicidade humana* (1989), onde estuda sobre a ideia de felicidade da Antiguidade aos nossos dias, ressalta “[...] que a ausência da reflexão filosófica sobre a felicidade no mundo contemporâneo talvez seja um sintoma de como esse mesmo mundo anda muito infeliz” (OLIVIERI, 2012, n.p.).

Assim, pensar as questões que permeiam a existência humana torna-se mais significativo na medida em que partirmos dos conceitos que embasam os valores e as virtudes que cultivamos. Da mesma forma, no que se refere ao ensino, os conceitos servem como eixos norteadores para que o aprendizado se constitua, o que equivale a dizer que, assim como precisamos saber qual felicidade é essa que buscamos, também é necessário se perguntar quais habilidades de leitura são essas

que pretendemos aprender. Ou seja, pensar sobre os conceitos das palavras implica em partir do seu significado para traçar os objetivos que visamos alcançar.

Dito isso, segui a análise dos dados questionando quanto à diferença/semelhança/complementaridade entre as habilidades de compreensão e interpretação. Vejamos:

Tabela 6 – Compreensão e Interpretação: semelhantes, distintos e/ou complementares?

QUESTÃO 05		Coleta de dados - Inicial	Coleta de dados – Final
5. De acordo com a sua experiência, compreender e interpretar são processos semelhantes, diferentes e/ou complementares? Explique.		05/08/2019	22/08/2019
01.	Semelhantes.	7%	0%
02.	Distintos.	27%	13%
03.	Complementares.	0%	7%
04.	Semelhantes e complementares.	13%	0%
04.	Distintos e complementares.	13%	80%
05.	Não sei / Não respondeu.	40%	0%

Fonte: Tabela montada a partir de planilha de dados da pesquisa, 2019.

Como é possível perceber, antes da PI, apenas 13% dos partícipes consideravam interpretar e compreender habilidades distintas e complementares, enquanto 40% não responderam ou declararam não saber responder à questão. Após a PI, o número que considera as habilidades como distintas e complementares subiu para 80%; e nenhum aluno deixou de responder à questão ou alegou não saber. Este estudo não pretende aprofundar a discussão sobre o fato de os professores ensinarem ou não *o que é compreender e o que é interpretar um texto*. Mas, tendo em vista os registros dos alunos antes e depois da pesquisa, podemos facilmente concluir que são conceitos ensináveis e aplicáveis.

Na sequência, utilizei o poema *Pássaro em Vertical*, de Libério Neves (anexo A). Para analisar os níveis de compreensão do texto, perguntei sobre o que fala o poema. Como vimos anteriormente, perguntas como *sobre o que fala o texto?* ou *qual é a ideia central do texto?*, são comandos que visam delimitar o campo de abrangência temática com o intuito de ajudar o leitor a não extrapolar o entendimento do que é dito e, ao mesmo tempo, captar a essência do que o autor diz.

Tabela 7 - Comando de compreensão de texto: ideia central

QUESTÃO 06		Coleta de dados – Inicial	Coleta de dados – Final
Você pode me dizer sobre o que fala o poema?		05/08/2019	22/08/2019
01.	Sobre um pássaro que voava / cantava.	13%	0%
02.	Sobre um pássaro em vertical.	7%	0%
03.	Sobre um pássaro.	13%	7%
04.	Pássaro que levou um tiro / Morte do pássaro.	47%	93%
05.	Não sei / Não respondeu.	20%	0%

Fonte: Tabela montada a partir de planilha de dados da pesquisa, 2019.

Analisando os dados levantados, antes da PI, 47% dos participantes consideraram que o poema trata de um pássaro atingido por um tiro, remetendo à ideia de caça. De acordo com os dados, porém, 37% pareceram ter se prendido a aspectos demasiadamente gerais do texto, o que comprometeu o entendimento do mesmo; enquanto outros 20% não responderam ou não souberam responder à questão. Assim, quando *linkamos* o conceito de compreensão dado pelos participantes a uma questão cujo comando direciona para aquilo que foi compreendido do texto, sem a devida instrução quanto ao desenvolvimento desta habilidade, vemos que há considerável dificuldade de entendimento que compromete a autonomia leitora do aluno.

Em contrapartida, após a PI, nota-se uma mudança expressiva, já que 93% dos participantes, ao reanalisarem a questão, chegaram à conclusão de que um pássaro havia sido morto, reforçando a tese de que é possível ensinar os caminhos que levam à compreensão. É importante que se diga que ensinar estratégias de leitura não configura um caminho fácil ou simples, tampouco se consolida com algumas aulas. Trata-se de uma tarefa árdua que deve ser constantemente trabalhada para reforçar as sinapses capazes de estabelecer o aprendizado a fim de se consolidar através da conquista da autonomia.

Nesse sentido, na pergunta seguinte, busquei entender como os participantes analisavam a relação existente entre a forma global do poema e o título. Vejamos:

Tabela 8 - Comando de interpretação de texto: associação entre o título e a forma do poema

QUESTÃO 07		Coleta de dados – Inicial	Coleta de dados – Final
Diga-me de que maneira a forma global do poema se relaciona com o título “Pássaro em vertical”?		05/08/2019	22/08/2019
01.	A	40%	87%
02.	B	7%	7%
03.	C	13%	7%
04.	D	40%	0%

Fonte: Tabela montada a partir de planilha de dados da pesquisa, 2019.

Inicialmente, 40% dos participantes entenderam que a forma como as palavras estão dispostas no poema e o título fazem referência ao pássaro caindo após levar um tiro. Todavia, o que fica evidente é que a falha na compreensão (apontada na questão anterior) afeta diretamente a interpretação do texto proposto em seus diferentes aspectos. Ou seja, se o leitor não for capaz de dizer *sobre o que fala o texto*, dificilmente conseguirá estabelecer relações a partir das pistas deixadas no texto sem fugir daquilo que intenciona o autor, o chamado limite da interpretação ao qual se refere Possenti (1999).

Após a PI, entretanto, 87% dos participantes passaram a relacionar adequadamente o formato do poema ao contexto. Note que tal entendimento acompanhou a compreensão quanto à ideia principal abordada no texto, isto é, na medida em que os alunos entenderam que o poema tratava de um pássaro que voava quando foi morto por um tiro, associaram o fato ao movimento dado ao poema a partir da forma e do contexto. Este fato reforça a ideia de que compreensão e interpretação, embora sejam habilidades diferentes, complementam-se na tarefa de constituir um todo significativo.

Mudando o gênero textual, o texto seguinte é um artigo de opinião que versa sobre a contrariedade da redução da maioria penal. Duas perguntas foram feitas sobre o texto de Renato Roseno (anexo A): uma subjetiva que indaga sobre o assunto principal tratado no texto; e outra, de múltipla escolha, que solicita a identificação da opinião do autor – ambas com comandos de compreensão textual. Apesar do título *Sou contra a redução da maioria penal*, apenas 27% compreenderam inicialmente o assunto tratado no texto, como mostra o quadro abaixo.

Tabela 9 - Comando de compreensão de texto: ideia principal

QUESTÃO 08		Coleta de dados – Inicial	Coleta de dados – Final
Da leitura que você realizou, qual é o assunto principal tratado no texto?		05/08/2019	22/08/2019
01.	Redução da maioria penal.	33%	13%
02.	Opinião contrária à redução da maioria penal.	27%	67%
03.	Sobre a brutalidade cometida contra dois jovens	20%	7%
04.	Outros.	20%	13%

Fonte: Tabela montada a partir de planilha de dados da pesquisa, 2019.

Novamente, nota-se que os alunos se prenderam mais à ideia da redução da maioria penal do que à clara e expressa marcação da opinião do autor a respeito da temática. Mas, você pode pensar: “mas o texto fala sobre a redução da maioria penal”. É verdade. Entretanto, sabemos que o título do texto guarda íntima relação com a ideia principal, de modo que, se o autor fez questão de marcar logo de início o seu ponto de vista, é porque ele deve ser considerado para acompanhar desde o começo a linha de raciocínio usada pelo autor para estruturar a sua argumentação. De posse deste entendimento, a compreensão sobre a ideia principal saltou de 27% para 67% após a proposta de ensino.

No que se refere à identificação da opinião do autor enquanto tarefa de localização, perguntei:

Tabela 10 - Comando de compreensão de texto: identificar opinião do autor

QUESTÃO 09		Coleta de dados – Inicial	Coleta de dados - Final
9. Com base na leitura do texto, assinale a alternativa que expressa a opinião do autor:		05/08/2019	22/08/2019
01.	A	7%	0%
02.	B	7%	0%
03.	C	73%	87%
04.	D	13%	7%
05.	E	0%	7%

Fonte: Tabela montada a partir de planilha de dados da pesquisa, 2019.

Nota-se que o resultado foi um pouco melhor do que o da questão anterior. Cerca de 73% conseguiram identificar adequadamente a alternativa que responde

ao comando da questão, antes da PI – a princípio, acredito que as alternativas tenham norteadas as conclusões às quais chegaram os participantes. Após a PI, este percentual subiu para 87%. A essa altura, os participantes já sabiam que os verbos – assim como os advérbios e adjetivos, e suas respectivas locuções – são palavras-chave na identificação da opinião ou do juízo de valor emitido pelo autor.

Na décima questão, utilizei a imagem de uma campanha publicitária da Fiat que alerta sobre os riscos de associar bebida alcoólica e direção. Em seguida, perguntei:

Tabela 11 - Comando de interpretação de texto: relação entre as imagens e a ideia principal

QUESTÃO 10		Coleta de dados – Inicial	Coleta de dados – Final
10. A partir da comparação entre as imagens e a finalidade da campanha, a que conclusão você chega? Diga-me, por favor.		05/08/2019	22/08/2019
01.	Se beber, não dirija.	27%	93%
02.	Carro atropelando o pedestre / Acidente.	20%	0%
03.	Lata aberta: vê o homem x lata fechada: não vê mais.	7%	0%
04.	Pedestre caminhando / pedestre no buraco.	7%	0%
05.	Não sei / Não respondeu.	20%	7%
06.	Outros.	20%	0%

Fonte: Tabela montada a partir de planilha de dados da pesquisa, 2019.

Como é possível analisar, antes da PI, apenas 27% dos participantes relacionaram a imagem ao risco de beber e dirigir; 20% não souberam ou não responderam. Outros 54% registraram afirmativas como: “*Porque o carro veio e atropelou o pedestre*” (P02, avaliação de conhecimentos, 05 ago. 2019), ou “*A desigualdade das pessoas e o desrespeito*” (P15, avaliação de conhecimentos, 05 ago. 2019), demonstrando uma compreensão superficial e rasa baseada apenas na percepção de elementos óbvios desse tipo de texto.

No caso da primeira afirmação, o leitor desconsiderou as pistas do texto: o *slogan* da campanha, a própria função social do gênero textual, a referência etc. No segundo caso, o leitor extrapola a leitura do texto quando inclui a ideia da desigualdade social entre quem tem carro e quem não o tem. Embora essa análise tenha relação com a leitura crítica feita pelo leitor, pautada na sua percepção de

mundo, não há nada no texto que nos remeta à ideia de desigualdade, inviabilizando, por fim, tal conclusão.

Após a PI, é possível notar o salto quantitativo referente ao comando de interpretação dado na questão 10, onde o percentual de participantes que concluiu que a campanha alerta contra o perigo de beber e dirigir passa de 27% para 93%. O que se nota é que faz diferença para o leitor saber se a resposta que ele busca para testar os níveis de compreensão e interpretação está no texto ou além do mesmo, assim como identificar a função social do gênero, o objetivo a ele relacionado, quem o produziu e com qual intenção, associando essas informações ao conhecimento prévio do leitor.

Em seguida, a partir do texto de divulgação científica *Saúde na balança*, publicado pela revista Ciência Hoje (Anexo A), indaguei:

Tabela 12 - Comando de interpretação de texto: intenção do autor

QUESTÃO 11		Coleta de dados – Inicial	Coleta de dados – Final
Com base na leitura que você fez do texto, qual a intenção do autor ao trazer para o texto o contraponto histórico que relaciona peso à saúde?		05/08/2019	22/08/2019
01.	Mostrar que hoje crianças acima do peso não são sinal de saúde.	33%	13%
02.	Que devemos consumir menos açúcar/gordura e mais frutas e legumes.	13%	7%
03.	Alertar sobre os riscos da obesidade.	13%	33%
04.	Não sei / Não respondeu.	27%	0%
05.	Outros.	13%	47%

Fonte: Tabela montada a partir de planilha de dados da pesquisa, 2019.

Pela primeira vez neste estudo, identifiquei um fenômeno que vai à contramão dos resultados até então decorrentes da proposta de intervenção. Antes da aplicação da PI, 33% dos leitores concluíram que a intenção do autor ao trazer o contraponto histórico, que relacionava peso à saúde, era a de mostrar a mudança de pensamento ao longo da história que considerava criança gordinha como um sinônimo de saúde. Após a PI, este percentual caiu para 13%; enquanto o percentual daqueles que responderam que a intenção do autor era de alertar sobre os riscos da obesidade aumentou (33%), assim como daqueles que deram outras respostas não condizentes com o solicitado pelo enunciado da questão.

Ao tentar entender o porquê da queda de desempenho, busquei analisar novamente cada uma das respostas dadas à questão, de modo que foi possível constatar que 87% dos leitores ou extrapolaram os limites da interpretação do texto porque se apegaram a detalhes que não guardavam relação direta com o enunciado da questão – como, por exemplo, em “*alerta que não devemos comer coisas muito gordurosas, que devemos comer coisas mais saudáveis*” (P02, Avaliação de conhecimentos, 22 ago. 2019) e em “*Alertar que o exagero de refrigerantes e doces pode causar obesidade e hipertensão é outras doenças*” (P10, Avaliação de conhecimentos, 22 ago. 2019) –; ou deram uma resposta de compreensão de texto associada à ideia central, demonstrando que, possivelmente, não compreenderam o enunciado da questão.

Em geral, dois motivos podem contribuir para que o leitor não compreenda o enunciado de uma questão: (a) ela foi mal elaborada ou estruturada de forma a dificultar a compreensão; (b) ou o leitor pouco habilidoso ou pouco fluente encontra dificuldades porque não domina a habilidade de compreensão. Assim, quanto menos experiente for o leitor e menor for o esforço que imprimir à tarefa de desvelar os sentidos do texto, mais difícil será, para o leitor pouco fluente, sacar o que pede a questão.

Seguindo a análise, na questão 12, perguntei:

Tabela 13 - Comando de compreensão de texto: localizar informação

QUESTÃO 12		Coleta de dados – Inicial	Coleta de dados – Final
Segundo o texto, há consenso quanto ao fato de gordinhos não serem mais saudáveis do que os magrinhos? Justifique.		05/08/2019	22/08/2019
01.	Sim.	13%	20%
02.	Não.	13%	53%
05.	Não sei / Não respondeu.	33%	7%
06.	Outros.	40%	20%

Fonte: Tabela montada a partir de planilha de dados da pesquisa, 2019.

Como se pode notar, antes da PI, 13% dos participantes responderam que não há consenso quanto ao fato de gordinhos serem mais saudáveis do que os magrinhos, de acordo com o texto. Após a PI, esse percentual subiu para 53%. Não focaremos aqui na justificativa, posto que ela só serviria para reformar a afirmativa inicial, de modo que era mais relevante entender o porquê de o percentual de acerto

ainda ter sido menor do que o esperado. Analisando novamente o diário de observações das aulas, pude notar que alguns alunos indagaram sobre o sentido da palavra *consenso*, fator que pode ter influenciado no entendimento do enunciado.

A questão 13 versava sobre a causa da obesidade, segundo o autor. Vejamos:

Tabela 14 - Comando de compreensão de texto: localizar informação

QUESTÃO 13		Coleta de dados - Inicial	Coleta de dados - Final
De acordo com o autor, o que causa a obesidade?		05/08/2019	22/08/2019
01.	Excesso de açúcares e falta de exercícios.	7%	60%
02.	Excesso de gordura no corpo e açúcar no sangue.	13%	13%
03.	Excesso de gordura e/ou doenças.	20%	0%
04.	Falta de exercícios e/ou doenças.	20%	0%
05.	Comer demais.	7%	0%
06.	Excesso de açúcares.	13%	27%
07.	Consumir mais energia do que gastamos.	7%	0%
08.	Outros.	13%	0%

Fonte: Tabela montada a partir de planilha de dados da pesquisa, 2019.

Segundo os dados levantados, antes da PI, apenas 7% associaram a causa da obesidade ao consumo exagerado de açúcares e ao sedentarismo, conforme o texto. Após a PI, esse percentual saltou para 60%. De acordo com as respostas dadas pelos participantes na última etapa, nota-se que, em 27% dos casos, os leitores associaram a causa da obesidade somente ao consumo excessivo de açúcares, deixando de fora o outro aspecto considerado pelo autor.

Vale lembrar que o texto *Saúde na Balança* foi um dos textos trabalhados no sétimo encontro, quando tratamos sobre a estratégia de compreensão/interpretação que engloba a primeira leitura, a segunda leitura e a esquematização através do fluxograma ou mapa mental. Relacionar essa informação aos resultados obtidos na Tabela 13 após a PI é essencial, porque demonstra que a estratégia utilizada contribuiu para o melhor entendimento do texto, uma vez que o aluno teve a oportunidade de identificar pontos relevantes trazidos pelo autor, conectando informações acerca de um dado tema.

Na sequência, utilizei mais um texto de divulgação científica, que tratava sobre a obesidade, e indaguei:

Tabela 15 - Comando de compreensão de texto: ideia principal

QUESTÃO 14		Coleta de dados – Inicial	Coleta de dados – Final
14. Com base no que você entendeu do texto, diga-me: qual é a ideia central tratada no texto?		05/08/2019	22/08/2019
01.	Obesidade: causas, consequências e como evitar	27%	27%
02.	Evitar / diminuir o consumo de refrigerantes e sucos açucarados.	27%	47%
03.	Não sei / Não respondeu.	27%	0%
04.	Outros.	20%	27%

Fonte: Tabela montada a partir de planilha de dados da pesquisa, 2019.

Com relação à ideia central do texto *Refrigerantes açucarados*, os dados mostram que o percentual de participantes que concluiu adequadamente acerca do tema não variou, mantendo-se em 27%. Porém, ao analisarmos cada uma das respostas dadas pelos leitores, antes e depois da PI, pude concluir que 47% deles associaram a ideia central ao título do texto e às informações trazidas pelo autor a respeito, colocando em prática um dos direcionamentos dados durante a PI a fim de facilitar a identificação da ideia predominante.

Nesse sentido, convém dizer que, embora o autor diga expressamente que é preciso evitar/reduzir o consumo de bebidas açucaradas, os leitores participantes da pesquisa prenderam-se a esse fato, esquecendo-se de associá-lo à obesidade, conforme trabalhado no mapa mental elaborado para o texto, o que reforça a ideia de que, embora a esquematização do texto facilite a compreensão do mesmo, é preciso tempo e prática para que o aluno se aproprie da melhor forma de utilizá-la em prol da autonomia leitora.

Ainda sobre o texto *Refrigerantes açucarados*, perguntei:

Tabela 16 - Comando de compreensão de texto: localizar informação

QUESTÃO 15		Coleta de dados - Inicial	Coleta de dados – Final
15. No primeiro parágrafo, o autor apresenta a obesidade como		05/08/2019	22/08/2019
01.	A	53%	20%
02.	B	20%	80%
03.	C	20%	0%
04.	D	7%	0%

05.	E	0%	0%
-----	---	----	----

Fonte: Tabela montada a partir de planilha de dados da pesquisa, 2019.

De acordo com os dados da Tabela 15, antes da PI, 20% dos participantes compreenderam que o autor apresenta a obesidade como uma epidemia. Após a PI, esse percentual saltou para 80%. Um ótimo desempenho também é observado na questão 17, onde se questiona sobre uma das causas da obesidade, segundo o autor. Os dados apontam que, antes, 80% dos partícipes havia compreendido que o autor falava sobre o sedentarismo; após a PI, o percentual subiu para 93%.

Um dos fatores que pode ter contribuído para a melhora do percentual, que indica a compreensão de aspectos específicos do texto, tem relação com o enunciado, ou seja, quanto mais clara e objetiva é a questão, na medida em que o leitor se apropria dos comandos de compreensão ou interpretação de texto, mais capaz ele é de distinguir a informação que ora está no texto, ora depende do próprio leitor para estabelecer as relações devidas na busca por construir os sentidos do texto.

Todavia, não se pode ignorar que uma pergunta clara e objetiva não garante ao aluno compreender ou interpretar devidamente o texto. Para tanto, a questão 18 ilustra bem como a falta de compreensão quanto à ideia central pode comprometer inclusive a identificação de pontos específicos citados no texto. Na questão, quando perguntados sobre um dos possíveis resultados do aumento do número de obesos no Brasil, os participantes responderam:

Tabela 17 - Comando de compreensão de texto: associação de informações

QUESTÃO 18		Coleta de dados – Inicial	Coleta de dados – Final
18. Um dos possíveis resultados do aumento do número de obesos no Brasil será, segundo o autor,		05/08/2019	22/08/2019
01.	A	13%	0%
02.	B	0%	0%
03.	C	53%	27%
04.	D	13%	67%
05.	E	20%	7%

Fonte: Tabela montada a partir de planilha de dados da pesquisa, 2019.

Observa-se que, antes da PI, 53% dos pesquisados apontaram como possível resultado do aumento de casos de obesidade no país a redução da expectativa de vida, de acordo com o autor. Entretanto, esse percentual caiu para 27% após a intervenção, onde os participantes acabaram concluindo que cortar-se-ia gastos com a saúde pública. Acredito, portanto, que a conclusão equivocada por parte dos participantes quanto à ideia central do texto (análise da Tabela 14) afetou consideravelmente o entendimento dos leitores na medida em que, sem um tema norteador, torna-se difícil vincular com maior segurança as informações trazidas pelo texto. Um fator que pode ter influenciado os resultados refere-se à falta de atenção associada ao cansaço de ter respondido a mesma avaliação por três vezes.

Outro fator que pode afetar a compreensão do texto é a presença de palavras desconhecidas. Quando o leitor não é fluente, muitas vezes emperra justamente em uma ou outra palavra-chave para a compreensão leitora. Vejamos a Tabela 17.

Tabela 18 - Comando de compreensão de texto: conhecimento linguístico

QUESTÃO 16		Coleta de dados - Inicial	Coleta de dados - Final
16. De acordo com o que você entendeu, o termo epidemia, em destaque no terceiro parágrafo, é usado para se referir à obesidade como		05/08/2019	22/08/2019
01.	A	0%	20%
02.	B	13%	13%
03.	C	0%	0%
04.	D	73%	67%
05.	E	13%	0%

Fonte: Tabela montada a partir de planilha de dados da pesquisa, 2019.

De acordo com os dados, 73% haviam concluído que o termo *epidemia* se referia a um mal que se alastra rapidamente. Após a PI, o número caiu para 67%. Revisando o diário de observações, encontrei uma referência ao termo, datada do dia da primeira versão da avaliação de conhecimentos. No registro, P09 perguntou sobre o significado de *epidemia*. Para não interferir no resultado dos dados, expliquei-lhe que não seria possível, naquele momento, esclarecer a dúvida, mas pedi para que lesse o trecho do texto substituindo a palavra pelas alternativas dadas na questão tentando, assim, compreender o sentido da palavra a partir do contexto.

A última questão considerada²⁷ para este estudo buscou analisar se os participantes compreenderam qual é a opinião do autor a respeito do consumo exagerado de bebidas açucaradas. Vejamos:

Tabela 19 - Comando de interpretação de texto: opinião do autor

QUESTÃO 20		Coleta de dados – Inicial	Coleta de dados – Final
20. A partir do texto, qual é a opinião do autor sobre o consumo exagerado de bebidas açucaradas? Justifique.		05/08/2019	22/08/2019
01.	Evitar refrigerantes e bebidas açucaradas e praticar atividade física.	13%	13%
02.	Alerta sobre a causa da obesidade ou sobre o aumento do risco de obesidade.	27%	7%
03.	Deve-se evitar bebidas açucaradas / Faz mal à saúde.	0%	47%
04.	Não sei / Não respondeu.	40%	27%
05.	Outros.	20%	7%

Fonte: Tabela montada a partir de planilha de dados da pesquisa, 2019.

Antes da PI, nenhum leitor participante conseguiu concluir sobre a opinião do autor quanto ao consumo exagerado de bebidas açucaradas de forma específica, mas 27% associaram tal consumo à obesidade e 13% sinalizaram a necessidade de evitar esse tipo de bebida e de praticar exercício físico. A maioria dos participantes não respondeu ou não soube responder; ou chegou a outras conclusões que extrapolam o texto.

É importante que se diga que, no texto, o autor também faz referência à necessidade de praticar atividade física, mas a questão é específica ao se referir apenas ao juízo de valor quanto ao consumo de bebidas açucaradas. Dessa forma, a resposta do item 1 da Tabela 18 extrapola não o texto, mas o comando da questão. Assim, após a PI, 47% dos partícipes concluíram especificamente que o autor considera que se deve evitar ou diminuir o consumo de refrigerantes e sucos açucarados.

Como podemos acompanhar até aqui, o contraste entre as duas versões da avaliação de conhecimentos aponta para avanços que podem ser associados à proposta de intervenção aplicada e aos métodos de ensino adotados. No próximo tópico, apresentarei os resultados alcançados junto a uma análise mais criteriosa,

²⁷ Vale lembrar que a questão de número 19 foi anulada por corresponder a um trecho do texto *Refrigerantes açucarados* que foi suprimido.

considerando os dados da pesquisa e a viabilidade de se ensinar a interpretar e compreender.

5.1 Resultados alcançados

Como vimos até aqui, muito se tem estudado sobre o processo de aquisição da leitura e os caminhos que o leitor em formação deve percorrer para alcançar a compreensão leitora com autonomia. Diante das importantes descobertas, temos motivos para acreditar que avançamos pouco no que se refere ao tratamento dado ao desenvolvimento de habilidades essenciais para leitura, dentre elas, as de compreender e interpretar textos.

Quando iniciei este estudo, pontuei que o principal objetivo seria analisar se ensinar e aprender as habilidades de compreensão e interpretação de texto como sinônimas comprometia a formação leitora. De acordo com os dados obtidos na comparação entre o antes e o depois da proposta de intervenção, fica evidente que os alunos tratavam as habilidades em questão como sinônimas, sem distinguirem quando estavam utilizando esta ou aquela habilidade.

Para chegar a esse entendimento, considerei que, nas respostas dos participantes, na primeira versão da avaliação de conhecimentos, 73% deles associavam o conceito de interpretar ao de compreender; 20% consideravam que são processos semelhantes e/ou complementares; e 40% não responderam ou não souberam responder se compreender e interpretar são semelhantes, distintos e/ou complementares. Além disso, verifiquei também que, nas questões que exigiam o uso dessas habilidades, muitos alunos tinham muita dificuldade, inclusive, em compreender o texto, demonstrando que, apesar dos anos de escolaridade, não aprenderam de fato a compreender e interpretar textos.

Acredito que o cenário encontrado nesta etapa de análise da pesquisa possa refletir em maior ou menor grau a realidade do ensino de leitura no Brasil porque, em termos gerais, tantos os professores se encontram em um estágio de dormência por não perceberem ou não compreenderem como trabalhar o desenvolvimento da compreensão leitora, ao ponto de reproduzirem o ensino de leitura como aprenderam – inclusive na etapa de formação inicial –, quanto nós, pesquisadores e

estudiosos, nos demoramos a iniciar o necessário debate a respeito de duas habilidades tão importantes para o trabalho com a leitura.

Dito isto, após a aplicação da proposta interventiva com foco nas estratégias de leitura para diferenciar compreender de interpretar, 67% dos participantes da pesquisa definiram compreender como entender o texto e 87% definiram interpretar como concluir, deduzir, inferir a partir do texto, demonstrando que os participantes passaram a compreender a diferença existente entre os termos, o que devemos fazer com cada uma das habilidades estudadas e como monitorá-las na busca pelo sentido do texto. Prova disso é que, antes da intervenção no ensino de leitura com foco em compreender e interpretar textos, os participantes acertaram em média 46% das questões de compreensão e 21% das de interpretação textual. Após a PI, os percentuais atingiram 66% e 60%, respectivamente, comprovando não apenas que é possível e viável ensinar a compreender e interpretar, mas, também, que é importante conceituar e ensinar a ler e a desenvolver as habilidades essenciais para alcançar a compreensão leitora.

Em um balanço geral dos dados analisados, constatei que, antes de a PI ser aplicada, os participantes acertaram em média seis questões da avaliação de conhecimentos (principal instrumento de coleta deste estudo), o que corresponde a 35% de acertos. Após os voluntários participarem da proposta de ensino elaborada com o objetivo de intervir no problema, passaram a 11,27 acertos na última versão da avaliação de conhecimentos, equivalente a 66% de acertos, ou seja, 31% a mais de assertivas nas questões que levam a construir o entendimento dos textos.

Dessa forma, é possível concluir que os resultados apresentados comprovam a hipótese deste estudo, de que ensinar a compreender e interpretar textos como se fossem a mesma coisa compromete a formação do leitor competente. Comprovou-se também a importância de se trabalhar estas habilidades de forma metalinguística, partindo da conceituação das palavras, tornando o caminho compreensível para que o leitor em formação, consciente do seu papel de caçador de significados, possa utilizar o seu acervo de estratégias leitoras para desvelar os sentidos do texto.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando Albert Einstein afirmou que “não são as respostas que movem o mundo, são as perguntas”, talvez não fosse capaz de mensurar o alcance dessa verdade. Sem a pretensão de dimensionar o impacto desse estudo sobre a educação brasileira, o momento de conclusão de um trabalho desta natureza despertou em mim um misto de emoções ao me deparar com as respostas para o questionamento que permeou a minha existência.

Para além da satisfação pessoal e do encantamento diante dos resultados apresentados, o presente estudo permitiu-me iniciar, de forma sistêmica, uma importante discussão acerca do papel das habilidades de compreensão e interpretação de textos na formação do leitor autônomo.

Ao partirmos da ideia de que a leitura é um processo de interação social no qual a relação autor-texto-leitor se estabelece de forma dialógica para construir os sentidos do texto, entendemos que o leitor competente e autônomo é aquele capaz de ler criticamente para compreender o texto, decidir sobre os caminhos que precisa percorrer para entendê-lo, escolher quais estratégias deve empregar em cada caso, a partir dos objetivos da leitura, solucionar problemas de compreensão que surgirem, interpretando sem extrapolar o que foi dito e capaz de aprender a partir das leituras que faz.

Desse modo, se precisamos ler para entender e interpretar o que lemos e construir os sentidos do texto, este estudo se propôs a discutir pragmaticamente o que são *compreensão* e *interpretação* de texto e como ensiná-las. O objetivo principal foi analisar como o ensino destas habilidades pode comprometer a formação do leitor autônomo quando ensinadas como sinônimas e legitimar as distorções que afetam a compreensão leitora.

Com os resultados alcançados por este estudo, concluo que os sujeitos da pesquisa não sabiam diferenciar as habilidades estudadas, tratando-as como sinônimas. Como efeito, também não sabiam utilizar adequadamente tais habilidades para analisar os textos de forma significativa, o que comprometia a compreensão leitora e o diálogo entre autor-texto-leitor, invalidando, assim, a função interacional da leitura e seu alcance social.

Tais resultados nos permitem presumir que a compreensão e a interpretação de texto são trabalhadas em sala de aula sem que também o professor conheça as diferenças e completudes existentes entre essas habilidades, algo mais próximo da proposta trazida pelos livros didáticos que as apresentam como tópicos de atividades, sem demarcar o que são, para que servem e como desenvolver tais habilidades, de acordo com Gründling (2013).

A busca por teorias que aclarassem a diferença entre interpretar e compreender também nos mostrou uma literatura recente, que ainda está amadurecendo as discussões a respeito da problemática levantada neste trabalho, apesar de os documentos oficiais – a saber: PCN, BNCC, PNL D – sinalizarem há tempos a necessidade de se trabalhar essas habilidades. De forma prática, o leitor precisa ver funcionalidade no ato de ler, ser capaz de reconhecer como o seu conhecimento se formula e qual é o papel das habilidades e das estratégias de leitura nesse processo.

Partindo dessa perspectiva, elaborei uma proposta de ensino com o objetivo de intervir no problema identificado e ensinar os alunos a diferença entre compreender e interpretar textos na prática. É esse o papel da pesquisa de natureza interventiva. Configura-se, portanto, em identificar um problema, investigá-lo e desenvolver ações pensadas pelo pesquisador para intervir no processo, modificando os resultados.

Estes aspectos da pesquisa de natureza interventiva dialogam, no meu entendimento, como o papel que deve ser desenvolvido pelo pesquisador, especialmente no âmbito da educação. Para além da função de investigar, entendo que o pesquisador deve, no processo de investigação, buscar compreender a realidade dos sujeitos da pesquisa e, obrigatoriamente, envolvê-los no processo de conhecimento que se pretende construir. É preciso entender a pesquisa com sujeitos para além da relação objeto-pesquisador e fazer com que o conhecimento construído impacte diretamente sua realidade humana e social, desfazendo a ideia de coisificação dos sujeitos, atribuindo ao estudo um caráter ético, formativo e humano.

Nesse sentido, esta proposta buscou não apenas intervir no problema, como também ser significativa para os sujeitos envolvidos, de modo que os pais e responsáveis, em especial, relataram a expectativa quanto à aprendizagem das habilidades de interpretar e compreender, aumentando a minha responsabilidade

enquanto pesquisadora em desenvolver um trabalho que refletisse meu compromisso com aquela comunidade.

Desse modo, o projeto de intervenção levou em consideração os espaços onde seria desenvolvido, buscando demonstrar todo o cuidado e carinho por aquele público, para que se sentisse importante e indispensável. Pensei também em partir de temáticas que despertassem o desejo e o prazer pelas leituras que seriam realizadas, além da preocupação em adaptar os conteúdos técnico-científicos para torná-los compreensíveis. Assim, trabalhamos o que é leitura e qual a sua importância para a nossa vida, o que é inteligência e como o cérebro aprende, a importância de aspectos como esforço, atenção, repetição e memória para o aprendizado, os problemas da leitura lenta e a importância de imprimir ritmo e entonação à leitura.

Abordamos também sobre a teoria do mundo em nossas cabeças, na perspectiva de Smith (1999), apresentando inclusive experimentos utilizados pelo autor na sua obra *Leitura significativa*. Trabalhamos com a leitura de mundo pensada por Freire (1993), associada ao conhecimento prévio e à formulação de hipóteses para a leitura. Destacamos a necessidade de se definir objetivos para a leitura (ensinando a como fazer), de presumir o final da leitura ou onde ela nos levaria, além de selecionar informações relevantes, identificar o tema central, considerar o contexto e as condições de produção para analisar o texto.

Aprofundando as estratégias de compreensão e interpretação de texto, partimos da definição e da delimitação entre as habilidades, marcando sempre a diferença existente entre elas, trabalhamos o papel da pergunta no desenvolvimento destas habilidades, os direcionamentos dados pelos comandos de compreensão e pelos comandos de interpretação, as etapas da leitura, as funções e os objetivos da primeira e da segunda leituras do mesmo texto, a simplificação das ideias gerais trazidas através do resumo, do fluxograma e do mapa mental.

Além do conteúdo sistemático, abordamos temas como violência contra a mulher, a corrupção na política, a representação da identidade nordestina, a violência contra crianças e adolescentes, a liberação e o uso indiscriminado de agrotóxicos, gravidez na adolescência, *fake news*, entre outros. Nas discussões que construíam o entendimento dos textos lidos, priorizou-se dar voz aos alunos para que eles não apenas opinassem sobre os textos, mas para que fossem capazes de

associá-los à realidade, avaliando como os conhecimentos constantes nos textos reformulavam aquilo que já sabiam a respeito de cada tema.

O trabalho com o texto literário e com as novas tecnologias também ganhou espaço neste estudo por entender que formar um leitor crítico e imerso em uma cultura digital multifacetada exige que repensemos o papel que a leitura ocupa na vida do leitor ubíquo, diante de estruturas textuais cada vez mais multimodais e multissemióticas.

Assim, após a aplicação da proposta de intervenção, reapliquei a avaliação de conhecimentos com o objetivo de comparar os resultados obtidos e concluir quanto ao impacto da proposta de ensino naquele contexto.

Como resultado, vimos que, depois da intervenção, os alunos conseguiam diferenciar teoricamente compreender de interpretar, assimilando a relação de completude entre estas habilidades. Nas questões práticas, vimos que os percentuais de acerto tanto para questões com comando de compreensão quanto para aquelas com comando de interpretação foram consideravelmente maiores, comprovando que é possível ensinar a compreender e a interpretar a partir das estratégias de leitura.

Convém dizer que, como vimos, o processo de construção e aplicação da proposta considerou aspectos outros para além das teorias da leitura e, acredito, esses aspectos foram fundamentais para construir o caminho que nos levou aos resultados da pesquisa. Destaco ainda que mais valoroso que os resultados alcançados, foi acompanhar o processo de descoberta do aluno quanto às suas capacidades de aprender e de encontrar significado naquilo que aprendiam.

Por isso, os relatos dos alunos na avaliação da proposta aplicada foi o que de fato validou os resultados, na medida em que humanizou o processo, dando-nos um *feedback* de caráter emocional ao trabalho desenvolvido através da afetividade, da compreensão e do respeito mútuo.

É importante ressaltar que, longe da pretensão de se consolidar como uma teoria pronta e completa sobre a importância de compreender e interpretar, o presente estudo objetiva tão somente dar o pontapé inicial nas discussões que discorram sobre a temática, para que possamos amadurecer as ideias e repensar as necessidades de reformulação das formações inicial e continuada de docentes, visando que o conhecimento científico que perpassa pela universidade impacte de fato a realidade da educação no país.

Por fim, os resultados deste estudo associados ao meu caminhar na pesquisa, no mestrado e na educação, para além da sensação de dever cumprido, traz-me a certeza de que aquela menina da quinta série que fui um dia, cheia de dúvidas quanto aos reais sentidos do texto, alimentou em mim a necessidade de buscar por respostas que me ajudassem e ajudassem o outro a compreender o mundo através da leitura de forma mais significativa.

Aquelas inquietações de aluna sobre o que era compreender e interpretar o texto associadas a minha experiência como professora, me tiraram da zona de conforto e me impulsionaram a encontrar caminhos que tornassem mais claras e objetivas estas habilidades, as diferenças e completudes existentes entre elas, e como ensinar a desenvolvê-las para formar leitores proficientes, exercendo assim o papel de professora pesquisadora. Espero, com isso, que deste estudo ecoem outras vozes que, em uma tarefa dialógica, possibilitem discutir e trilhar novos caminhos rumo à formação do leitor autônomo.

REFERÊNCIAS

ANDRADE NETA, N. F.; GARCÍA, E. A influência entre leitura e emocionalidade: Um estudo da dimensão afetiva. **ECOS DE LINGUAGEM**, v. 2, p. 153-175, 2013.

ARAÚJO, Jorge de Souza. **Letras, leitor, leituras: reflexões**. – 2. ed. – Itabuna: Via Litterarum, 2006.

ASTROLOUCAMENTE. **Texto de post**. 27 jun. 2019. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/BzNnQ_VJCYu/>. Acesso em: 27 jun. 2019.

Baumann, J. F. La enseñanza directa de la habilidad de comprensión de la idea principal. **La comprensión lectora** (cómo trabajar la Idea principal en el aula). Madrid: Aprendizaje/Visor, 1990.

BLOG da Prof.^a Isabel Aguiar. **O povo hebreu**. 29 maio 2015. Disponível em: <http://profisabelaguiar.blogspot.com/2015/05/o-povo-hebreu.html>. Acesso em: 01 ago. 2019.

BODE Gaiato. **Memes engraçados 1059**. 14 abr. 2017. Disponível em: <https://www.imagemwhats.com.br/bode-gaiato-armaria-junin-memes-engracados-1059/> . Acesso em: 8 ago. 2019.

BODE Gaiato. **Memes engraçados 120**. 14 abr. 2017. Disponível em: <https://www.imagemwhats.com.br/imagens-do-bode-gaiato-120/>. Acesso em: 08 ago. 2019.

BODE Gaiato. **Memes engraçados 825**. 8 jun. 2017. Disponível em: <https://www.imagemwhats.com.br/bode-gaiato-armaria-junin-memes-engracados-825/>. Acesso em: 8 ago. 2019.

BODE Gaiato. **Memes engraçados**. 8 jun. 2017. Disponível em: <https://www.pinterest.pt/pin/779404279239612702/?nic=1> . Acesso em: 08 ago. 2019.

BORGES, Michelson; LÜTZ, Eduardo; KRETZSCHMAR, Alex. **A ciência e a Terra plana**. 22 mar. 2017. Disponível em: <http://www.criacionismo.com.br/2017/03/a-biblia-ellen-white-ciencia-e-terra.html>. Acesso em: 22 ago. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC: Área linguagens**. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/conhecaDisciplina?disciplina=AC_LIN&tipoEnsino=TE_EF. Acesso em: 19 ago. 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC: Proposta preliminar. Segunda versão revista**. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf> .

Acesso em: 26 abr. 2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs**: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental: língua portuguesa. Secretaria de educação fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua portuguesa. Secretaria de educação fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CASTRO, Joselaine Sebem de. Emoção e memória. Reflexões sobre a influência dessa relação na aprendizagem da leitura. **Letras de Hoje**. Porto Alegre. v. 37, n. 2, p. 25-36, jun., 2002. Disponível em <
<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/14171>>. Acesso em set 2018.

CAVÉQUIA, M. A. P.; MACIEL, A. G. A formação do leitor crítico e autônomo: por que e por quais meios? *In*: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 17º, 2009, Campinas. *Anais...* Campinas: Unicamp/FE; ALB, 2009. p. 1-652. Disponível em: http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem16/COLE_2310.pdf. Acesso em: 27 jan. 2019.

CHAVES, Jésura Lopes. **Compreensão leitora e conhecimento de estrutura predominantemente argumentativa do gênero crônica**. 2007, 132f. Dissertação (Mestrado em Letras) – PUCRS, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/4046/1/000388586-Texto%2bCompleto-0.pdf> . Acesso em: 16 ago. 2018.

COLOMER, T; CAMPS, A. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

DASCAL, Marcelo. **Interpretação e Compreensão**. São Leopoldo: Unisinos, 2006.

DEHAENE, Stanislas. **Os neurônios da leitura** - como a ciência explica a nossa capacidade de ler. Porto Alegre: Penso, 2012.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**. 10. ed. Editora Olho D'Água, 1993. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200013. Acesso em: 17 set. 2019.

GALVÃO, Jean. Agrotóxico. Publicada no Jornal Folha de São Paulo. São Paulo, 30 jun. 2019. Disponível em <https://fotografia.folha.uol.com.br/galerias/1635095598952471-charges-junho-2019>. Acesso em: 28 jul. 2019.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins

Fontes, 1997.

GIKOVATE, Carla. **Como o cérebro aprende?** 2014, slide 38. Disponível em: <https://slideplayer.com.br/slide/2292440/>. Acesso em: 28 jul. 2019.

GIKOVATE, Carla. **Como o cérebro aprende?** 2014, slide 39. Disponível em: <https://slideplayer.com.br/slide/2292440/>. Acesso em: 28 jul. 2019.

GRÜNDLING, Grisiê de Matos. **Interpretação / Compreensão**: um olhar sobre as práticas de leituras propostas no livro didático de Língua Portuguesa. 138f. Mestrado em Letras – USC, 2013. Disponível em https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=105953. Acesso em: 2 jun. 2018.

HOUAISS, A. **Dicionário prático da Língua Portuguesa**. 8. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1995.

KATO, M. O aprendizado da leitura. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In*: (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, A. **Preciso ensinar o letramento?** Não basta ensinar a ler e escrever? Campinas: UNICAMP: Cefiel & MEC: Secretaria de Ensino Fundamental, 2005 (Apostila).

KLEIMAN, A. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 15. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

KOCH, Ingedore V.; ELIAS, Vanda M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

LEFFA, Vilson J. Interpretar não é compreender: um estudo preliminar sobre a interpretação de texto. *In*: Vilson J. Leffa; Aracy Ernst. (Org.). **Linguagens: metodologia de ensino e pesquisa**. Pelotas: Educat, 2012. p. 253-269. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/interpretar_compreender.pdf. Acesso em: 2 jun. 2018.

LERNER, Delia. A autonomia do leitor: uma análise didática. **Revista Projeto**, Revista da Educação, Porto Alegre, n. 6, p. 12-142, maio 2002. Disponível em: http://www.escoladavila.com.br/html/outros/2010/30_anos/pdf_30/30_textos/13_D%20E9lia_lerner.pdf. Acesso em: 26 jan. 2018.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Compreensão textual como trabalho criativo. *In*: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação**: formação de professores didática geral, v. 11. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. p. 89-103.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual**. Análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial. 2008.

MEURER, José Luiz. O trabalho da leitura crítica: Reconstituo representações, relações e identidades sociais. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, n. 38, p. 155-171, 2000. Disponível em <<https://docplayer.com.br/38652935-O-trabalho-de-leitura-critica-recompondo-representacoes-relacoes-e-identidades-sociais.html>>. Acesso em 07 jun 2018.

MOTTA, Rafaela. **Módulo 1: compreensão e interpretação de textos parte II**. Videoaula 2/5. 26 jun. 2017. Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=L-HKh9FBK2w>>. Acesso em jun. 2017.

OLIVIERI, Antonio Carlos. Filosofia e felicidade - O que é ser feliz segundo os grandes filósofos do passado e do presente. **Uol**. 28 nov. 2012. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/disciplinas/filosofia/filosofia-e-felicidade-o-que-e-ser-feliz-segundo-os-grandes-filosofos-do-passado-e-do-presente.htm?cmpid=copiaecola> . Acesso em: 7 nov. 2019.

ORLANDI, E. P. Análise de Discurso. In: ORLANDI, E. P.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. (orgs.). **Discurso e textualidade**. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2010. p. 11-31. 2010

POSSENTI, Sírio. A leitura errada existe. *In*: BARZOTTO, V. H. (org.). **Estado de leitura**. Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1999. p. 169-178.

POSSENTI, Sírio. Entrevista Sírio Possenti: A leitura errada existe? **REVISTA PRESENÇA PEDAGÓGICA**, v. 7 n. 40, jul./ago. 2001.. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/103648052/existe-a-leitura-errada-sirio-possenti>. Acesso em: 21 maio 2018.

SACRAMENTO, Sandra. **Literatura e ensino: intervenções de gênero, classe e etnia**. Org. Sandra Sacramento. – Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2019.

SANFELICI, A. M.; SILVA, F. L. A formação do leitor literário na escola e a presença da indústria cultural no processo. **LINHAS**, v. 18, p. 273-284, 2017. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723818362017273>. Acesso em jun 2018.

SANTAELLA, L. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus , 2007. Disponível em < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&pid=S1413-2478201800010022000042&lng=en>. Acesso em mar 2019).

SANTANA, Simone Menezes Costa de. **Ambiguidade, anúncio publicitário e interpretação de texto**. 2015, 98f. dissertação (mestrado em Letras) – UFS, São Cristovão, 2015. Disponível em < <https://ri.ufs.br/handle/riufs/7347?locale=en>>. Acesso em jun2018.

SANTOS, Jackson Cruz dos. **Além da biblioteca: os espaços escolares como promotores interativos da leitura**. Ilhéus: UESC, 2019.

SCHNEIDER, Jeferson da Silva. **As questões de interpretação no ENEM 2014:**

uma análise discursiva. Pelotas: UCPEL, 2015. Disponível em: http://pos.ucpel.edu.br/ppgl/wp-content/uploads/sites/4/2018/03/As-Quest%C3%B5es-de-Interpreta%C3%A7%C3%A3o-no-ENEM-2014_Uma-An%C3%A1lise-Discursiva-Jeferson-da-Silva-Schneider.pdf. Acesso em: 7 jun. 2018.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Criticidade e Leitura: ensaios**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil (ALB), 2002.

SILVA, Ana M.; GAFFURI, Pricila; MENEGASSI, Renilson J. A leitura na sala de aula do ensino fundamental: análise e procedimentos didáticos. *Revista Querubim*, Rio de Janeiro, Ano 03, n.05, 2007. Disponível em < [http://www.escreta.uem.br/adm/arquivos/artigos/publicacoes/leitura_e_ensino/Ana_Maria..._\(1\).pdf](http://www.escreta.uem.br/adm/arquivos/artigos/publicacoes/leitura_e_ensino/Ana_Maria..._(1).pdf)>. Acesso em jun 2018.

SILVA, Larissa Pontes Hübner da. **A semântica argumentativa como estratégia de compreensão leitora de questões do ENEM**. 2015, 95 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – PUCRGS, Porto Alegre, 2015. Disponível em < <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/2220>>. Acesso em jun 2018.

SITE Radar 64. **Guia se mata após esfaquear professora**. Porto Seguro – BA, 02 set 2016. Disponível em: https://radar64.com/noticia/guia-se-mata-apos-esfaquear-professora-ele-nao-aceitava-rompimento_32933.html. Acesso em: 1 ago. 2019.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolingüística da leitura e do aprender a ler**. Trad. Daise Batista. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SMITH, Frank. **Leitura significativa**. Trad. Beatriz Affonso Neves. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda, 1999.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOBRAL, Osvaldo José. Inteligência humana: concepções e possibilidades. **Revista científica Facmais**, Goiás, n. 1, p. 36-39, 2013. Disponível em: <http://doczz.com.br/doc/403392/intelig%C3%A2ncia-humana--concep%C3%A7%C3%B5es-e-possibilidades>. Acesso em: 1 ago. 2019.

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

TEIXEIRA, Paulo Marcelo Marini; MEGID NETO, JORGE. Uma proposta de tipologia para pesquisas de natureza interventiva. **CIÊNCIA & EDUCAÇÃO (ONLINE)**, v. 23, p. 1055-1076, 2017. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1516-73132017000401055&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em jun 2018.

VELOSO, Maristela Midlej Silva de Araujo; BONILLA, Maria Helena Silveira . O professor e a autoria em tempos de cibercultura: a rede da criação dos atos de currículo. **REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO**, v. 23, p. e230026, 2018.

VIEIRA, Alice. Meia hora para mudara a minha vida. Ed. Peirópolis. São Paulo, 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Proposta de Intervenção (PI)



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES
Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional – PROFLETRAS



Aplicação da Pesquisa

Das diferenças entre *interpretar* e *compreender* à formação do leitor autônomo

Pesquisadora: Raphaela Lacerda Nascimento Maciel

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Rosaide Pereira dos Reis Ramos

PLANO DE AULA – Aula 01

Dados da Aula

Tema: Conceito de Leitura e a sua importância.

Objetivos: tomar nota acerca das primeiras impressões sobre a leitura passadas pelos alunos; verificar os níveis de leitura, compreensão e interpretação dos alunos;

Participantes: alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental II.

Duração: 03 horas.

Conhecimentos prévios: o que significa ler, para que serve a leitura.

Desenvolvimento:

- 1º Momento:
 - Explicar e solicitar que respondam à *Avaliação de Conhecimentos*;
- 2º Momento:
 - Recepcionar os alunos com a dinâmica do “Advinha só”.
 - Esta dinâmica consiste em colar um papel nas costas de um aluno de modo que ele não consiga saber do que se trata.
 - Neste papel, haverá um comando que terá que ser executado por um colega.
 - O aluno escolhe um colega para executar o comando e tenta adivinhar qual é o comando a partir da ação desenvolvida pelo colega.

Objetivo: demonstrar como lemos o mundo de formas diferentes.

- 3º Momento:
 - Conceituar com os alunos que é leitura e o que significa saber ler;
 - Questionar *Para que serve a leitura?*
 - Apresentar um conjunto de experiências envolvendo leitura que demonstrem como é difícil viver em uma sociedade letrada sem saber ler. Para isso, levar um *cardápio* de comida japonesa, um *currículo* em alemão para ser preenchido, um *bilhete premiado* escrito em inglês. Por fim, vender os alunos e exibir um trecho (violento) de filme para despertar a curiosidade e demonstrar como é limitado o entendimento de quem não sabe ler, e como o contexto importa.

Recursos didáticos

- Material impresso;
- Data-show e caixa de som;
-

Avaliação

Avaliar se os alunos se apropriaram do que significa saber ler e se percebem a importância que a leitura tem em nossas vidas.

Referências

ALÉM da morte. Direção de [Niels Arden Oplev](https://www.youtube.com/watch?v=8H-Ox73N7II). Produção: Laurence Mark. EUA: Columbia Pictures, 2017. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=8H-Ox73N7II>. Acesso em 04 de agosto de 2019.

PLANO DE AULA – Aula 02

Dados da Aula

Tema: Compreendendo a leitura e atividade de aprendizagem.

Objetivos: Explicar quais processos e mecanismos são necessários para que o cérebro

aprenda.

Participantes: alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental II.

Duração: 03 horas.

Conhecimentos prévios: conceito de leitura, inteligência e aprendizagem.

Desenvolvimento:

- 1º Momento:
 - Apresentar o objetivo da aula e como será trabalhado;
 - Ativar conhecimento prévio:
 - O que é e para que serve o nosso cérebro?
 - Como o nosso cérebro aprende?
 - Quais processos o cérebro utiliza para ler?
 - Lemos com os olhos ou com cérebro?
 - O que é inteligência? Existe só um tipo?
 - Alguém sabe o que significa *visão-túnel*?
- 2º Momento:
 - Explicar o que é e para que serve o cérebro, seguido do vídeo *Como o nosso cérebro aprende*, e de quais processos são necessário para que ele aprenda;
 - Explicar que vemos/lemos com o cérebro e não com os olhos. Os olhos apenas colhem a imagem e o cérebro é que interpreta/ constrói o sentido;
 - Explicar que vemos 4 ou 5 letras por vez (segundo); e podemos ler, no mínimo, 60 palavras por segundo;
 - Fazer teste de Frank Smith usando 25 letras aleatórias e perguntar aos alunos quantas letras eles identificaram em segundos?

J L H Y L P A J M R W K H M Y O E Z S X P E S
L M

- Repetir o teste agora com 05 palavras, verificando quantas palavras eles identificaram e demonstrando que, quando a imagem captada faz sentido, fica mais fácil compreendermos e “memorizarmos” ainda que brevemente;

LIMPAR SELA CAVALO SEMPRE NOITE

- Enfatizar que o nosso cérebro, na tarefa de construir sentido, preenche as

lacunas da frase para a melhor compreensão;

- Refazer teste, agora com uma oração completa utilizando 25 letras.

<p>A GEADA DANIFICA AS PLANTAÇÕES</p>
--

- Pedir aos alunos que comparem quanta informação foram capazes de reter nas 3 fases, e demonstrar que conhecer as palavras nos ajuda na tarefa de ler mais rápido, logo, de reter mais informação com sentido.
- Explicar que quando lemos devagar, sílaba por sílaba, tendemos a não compreender o texto; explicar o que é visão-túnel pedindo para que os alunos utilizem o cone que lhes foi entregue, encaixando a parte mais aberta nos olhos e tentando ler com o buraco menos do cone;
- Explicar sobre a importância de *selecionar* o que se vê, julgando a partir do que o leitor supõe ser mais relevante, e que o nosso cérebro não faz escolha aleatórias, mas estratégicas. Exemplo: brincadeira de CAÇA-PALAVRAS (dos signos) e imagens de ilusão de ótica;
- Explicar que tais escolhas estratégicas dependem do conhecimento prévio que dispomos sobre determinado assunto.
- Explicar que quanto mais o leitor se prende a detalhes do texto tentando absorver palavra por palavra, menos ele vai entender o texto, e que a rapidez na leitura é que tende a nos fazer compreender melhor o que lemos.

Recursos didáticos

- Material impresso;
- Data-show e caixa de som;

Avaliação

Avaliar se os alunos se compreenderam como o cérebro aprende, e se conseguem fazer a leitura dinâmica (rápida e compreensível).

Referências

FRANK, Smith. **Leitura significativa**. 3.ed. – Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1999.

PSICOLOGIA: inteligência. Disponível em

<https://www.youtube.com/watch?v=LzBhI5u1xc&t=84s>. Acesso em 28 jul 2019.

COMO O CÉREBRO APRENDE. Disponível em

<https://www.youtube.com/watch?v=J78c8cVDHHE>. Acesso em 28 jul 2019.

PLANO DE AULA – Aula 03

Dados da Aula

Tema: Processos cognitivos da leitura e a leitura de mundo, e formulação de hipóteses.

Objetivos: revisar o que é ler e como o cérebro aprende; trabalhar as estratégias de revisão e resumo; sensibilizar para aspectos que influenciam a leitura e que dependem do leitor; destacar o papel da leitura de mundo e da elaboração de hipóteses para o aprendizado.

Participantes: alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental II da escola ACM (Belmonte – BA).

Duração: 03 horas.

Conhecimentos prévios: o que significa ler, para que serve a leitura, como o cérebro aprende.

Desenvolvimento:

- 1º Momento:
 - Revisar o que foi trabalhado na aula anterior. Explicar que a revisão e o resumo são estratégias importantes para a aprendizagem porque através da repetição da informação, as conexões neuronais se fortalecem e a informação passa da memória de curto prazo para a memória de longo prazo, transformando-se em aprendizado.
 - Explicar sobre a importância de levantar hipóteses antes de uma leitura, já que o nosso cérebro para entender busca testar pressupostos, através de uma manchete de jornal.

- Apresentar a atividade *Aprendendo a criar hipóteses*, que traz uma síntese em aberto do filme *A Cabana*, de Willian Young. A proposta pede que os alunos sugiram qual será o desfecho da história.
- 2º Momento:
 - Na sequência, explicar aos participantes que deverão comparar o final do filme com o que imaginaram a princípio. Pedir também que anotem partes do filme que tenha lhes chamado a atenção. Por fim, explicar que após o filme, deverão produzir um resumo, de acordo com as dicas apresentadas no *Planner de estudos*.
- 3º Momento:
 - Exibir o filme; reforçar as propostas anteriores; considerações finais da aula.

Recursos didáticos

- Material impresso;
- Data-show e caixa de som.

Avaliação

Avaliar se os alunos os objetivos foram alcançados.

Referências

A CABANA. Direção de [Stuart Hazeldine](#). Produção: [Brad Cummings](#), [Gil Netter](#). EUA. Paris [Filmes](#). 2017.

PLANO DE AULA – Aulas 04 e 05

Dados da Aula

Tema: Conhecimentos prévios, objetivos da leitura, hipóteses, contexto, conceitos de compreensão e interpretação de texto.

Objetivos: revisar a importância da formulação e testagem de hipóteses; enfatizar a

importância de se definir objetivos para a leitura e o papel dos conhecimentos prévios para construir sentido; sensibilizar para a necessidade de contextualizar para compreender; conceituar compreensão e interpretação de texto e apresentar um conjunto de estratégias voltadas para desenvolver estas habilidades.

Participantes: alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental II da escola ACM (Belmonte – BA).

Duração: 06 horas.

Conhecimentos prévios: o que significa *Conhecimentos prévios*, *objetivos da leitura*, *hipóteses*, *contexto*, e os conceitos de *compreensão e interpretação de texto*.

Desenvolvimento:

- 1º Momento:
 - Revisar o que foi trabalhado na aula anterior. Pedir para que os alunos entreguem os resumos do filme *A cabana*. Ler alguns em voz alta com a turma. Construir um resumo utilizando nova metodologia para que os participantes se familiarizem com novas formas de se estruturar este gênero discursivo.

- 2º Momento:
 - Expor mural com os seguintes textos: piada sobre Joãozinho²⁸, e memes da página do Instagram (nas referências), e observar a reação dos alunos.
 - Abrir discussão a respeito das temáticas dos memes, associando-as ao conhecimento prévio, seguido das charges sobre a personagem bíblica Moisés e sobre a contaminação de alimentos por agrotóxicos.
 - Após explicar o que é conhecimento prévio, utilizar um trecho da obra *Meia hora para mudar a minha vida*, de Alice Vieira, para demonstrar como ativá-lo;
 - Na sequência, trabalhar os objetivos da leitura montando um quadro geral norteador. Aqui, a ideia é formar duplas para que montem objetivos (palavras soltas) e colem no quadro, seguindo o modelo;
 - Em seguida, distribuir textos diferentes para que as duplas definam os objetivos da leitura com base no gênero e na proposta de atividade, e tomem

²⁸ Disponível em < <https://anedotasportugal.com/anedota-professora-quer-saber-profissao-dos-pais/>>. Acesso em 08 ago 2019.

nota junto aos conhecimentos prévios e hipóteses. Para tanto, será dada uma ficha para que completem e monitorem a compreensão do texto.

- Trabalhar agora com a importância do contexto.
- Para encerrar esse momento, propor brincar de *Torta na cara*. O desafio implica em responder adequadamente perguntas sobre os conteúdos trabalhados. A equipe vencedora ganha um brinde.
- 3º Momento:
 - Conceituar compreensão e interpretação de texto a partir de esquema de contraste, e elencar perguntas estratégicas voltadas para cada habilidade. Propor atividade de leitura em que os participantes possam colocar em prática o que foi aprendido.
 - Na sequência, compartilhar as impressões dos textos trabalhados e as compreensões e interpretações construídas, através do *feedback*.
- 4º Momento:
 - Ler a crônica *A volta do filho pródigo*, de Moacyr Scliar para compreender o texto a partir das estratégias aprendidas.

Recursos didáticos

- Material impresso;
- Quadro de objetivos, cola;
- Lousa.

Avaliação

Avaliar se os alunos os objetivos foram alcançados.

Referências

BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. *Singular & plural: leitura, produção e estudos de linguagem: manual do professor*. – 3. Ed. – São Paulo: Moderna, 2018.

PLANO DE AULA – Aulas 06 e 07

Dados da Aula

Tema: Estratégias de compreensão e interpretação do hipertexto

Objetivos: abordar as características do hipertexto; treinar um conjunto de estratégias para compreender e interpretar o hipertexto.

Participantes: alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental II da escola ACM (Belmonte – BA).

Duração: 06 horas.

Conhecimentos prévios: hipertexto; *fake news*.

Desenvolvimento:

- 1º Momento:
 - Recepcionar os alunos com um mural contendo manchetes provenientes de *fake news*;
 - Levantar questionamentos que para ativar o conhecimento prévio do leitor, e antecipar o que pode aprender: 1. *O que são fake news?* 2. *Quais consequências as fake news acarretam?* 3. *Como saber se uma notícia é fake?* 4. *Como evitar que fake news se propague?*

- 2º Momento:
 - Questionar sobre o formato da Terra;
 - Exibir vídeo da BBC “*O que é uma notícia falsa?*”;
 - Brincar de *Jogo dos quatro erros* elaborada pela BBC News Brasil, para ensinar a como identificar as *fake news*.
 - Dividir a turma em trios e pedir que leiam um conjunto de notícias para definir se são *fake news* e como as identificaram a partir das explicações e das coordenadas.

- 3º Momento:
 - . Exibir slides e pedir que as mesmas equipes investiguem na web a notícia *Nem plana, nem redonda: definir a forma exata da Terra é um desafio*, disponível em <http://cienciahoje.org.br/artigo/nem-plana-nem-redonda-definir-a->

[forma-exata-da-terra-e-um-desafio/](#). Acesso em 19 de agosto de 2019.

Recursos didáticos

- Material impresso;
- Data-show e caixa de som.

Avaliação

Avaliar se os alunos os objetivos foram alcançados.

Referências

BBC News Brasil. **O que é notícia falsa?** <https://www.youtube.com/watch?v=ZvGLQuw4GM0>. Acesso em 18 de agosto de 2019.

- ✓ BBC News Brasil. Atividade 4: Jogo dos quatro erros - Workshop Leitura Crítica de Notícias. <https://www.bbc.com/portuguese/geral-47463495>. Acesso em 18 de agosto de 2019.

SAIONETI, Leandro. **Como era feita a higiene bucal antes da pasta de dente?** <https://super.abril.com.br/mundo-estranho/como-era-feita-a-higiene-bucal-antes-da-pasta-de-dente/>. Acesso em 19 de agosto de 2019.

PLANO DE AULA – Aulas 08 e 09

Dados da Aula

Tema: Estratégias de compreensão e interpretação de texto.

Objetivos: abordar as características da primeira leitura, segunda leitura, resumo, fluxograma e mapa mental.

Participantes: alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental II da escola ACM (Belmonte – BA).

Duração: 06 horas

Conhecimentos prévios: todos estudados até aqui na proposta.

Desenvolvimento:

- 1º Momento:
 - Revisar o conteúdo trabalhado, destacando os aspectos relevantes para a desenvolver a compreensão do texto.
 - Apresentar quadro esquemático com comandos de questões norteadoras das habilidades de compreensão e interpretação.
 - Analisar a canção folclórica *Marcha soldado*.

- 2º Momento:
 - Aprofundar as estratégias a partir da primeira e segunda leitura do texto, com orientações quanto ao que fazer em cada etapa.
 - Retomar o texto *Saúde na balança*, presente na avaliação de conhecimentos para construção do fluxograma.
 - Retomar o texto *Refrigerantes açucarados* para construir o mapa mental.

Recursos didáticos

- Material impresso;
- Data-show e caixa de som.

Avaliação

Avaliar se os alunos os objetivos foram alcançados.

Referências

MOTTA, Rafaela. Módulo 1: Compreensão e interpretação de textos parte II. Videoaula 2/5. 26 jun 2017.

Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=L-HK9FBK2w>. Acesso em 28 jun 2019.

APÊNDICE B – Avaliação da Proposta de Ensino

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES
Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional – PROFLETRAS

Aplicação da Pesquisa

Das diferenças entre *interpretar* e *compreender* à formação do leitor autônomo

Pesquisadora: Raphaela Lacerda Nascimento Maciel

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Rosenaide Pereira dos Reis Ramos

Avaliação da proposta de ensino

1. A pesquisadora apresentou a turma o programa de curso e o seu método de avaliação?
SIM () NÃO ()

2. Conhecimento da matéria: de 0 a 10, o quanto a pesquisadora demonstra estar preparada para ministrar os conteúdos em questão? _____

3. Utilização de recursos didáticos (quadro/giz, vídeo, data-show, slides, equipamentos de laboratório ou de informática, etc.) ajudaram no aprendizado?

SIM () NÃO () MAIS OU MENOS ()

4. Avaliações: a pesquisadora deixa claro o será realizado a cada aula ou atividade proposta? SIM () NÃO () MAIS OU MENOS ()

5. O que você mais gostou na proposta utilizada pela pesquisadora?

6. O que você acha que a pesquisadora poderia melhorar na sua prática?

7. O conteúdo trabalhado é importante para o seu aprendizado?

SIM () NÃO ()

8. Deixe uma mensagem para a pesquisadora demonstrando como você se sentiu participando desta pesquisa.

APÊNDICE C – Atividade de elaboração de hipótese

MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

Pesquisa: Das diferenças entre *interpretar* e *compreender* à formação do leitor autônomo

Pesquisadora: Raphaela Lacerda

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Rosenaide Pereira dos Reis Ramos

Participante: _____ Cód. _____

Aprendendo a criar hipóteses

Ao falarmos sobre como o cérebro aprende, vimos que a memória, a atenção, o pensamento e a repetição são processos importantes. Hoje, veremos que o nosso cérebro recorre a uma importante estratégia para consolidar os processos acima: a formulação de hipóteses.

Proposta:

Leia o texto a seguir com muita atenção. A história que você acompanhará agora é uma adaptação do livro *A Cabana*, de Willian P. Yong e, segundo o autor, é baseado em fatos reais. Você perceberá que a história não está completa. Então, reflita sobre ela e elabore o final que lhe parece mais adequado. Bom trabalho!

A CABANA

Era uma manhã ensolarada de verão nos Estados Unidos. Aquele era o último final de semana das férias e Mack decidiu levar os três filhos – Kate, Josh e Miss – para acampar no lago Walowa, no nordeste de Oregon. No camping há outras famílias também aproveitando aqueles dias tranquilos de verão.

No último dia, as crianças acordaram cedo para aproveitar melhor o dia. Mack preparou o café. A família se preparava para ir embora. Josh e Kate brincavam num bote, Miss desenhava na mesinha do acampamento, Mack conversava com um conhecido. De repente, o bote dos meninos virou e as crianças começaram a se afogar. Mack saiu desesperado para salvar seus filhos. Todos ficaram aflitos à beira do lago, ansiosos pelo resgate. Mack conseguiu salvar Josh, mas, ao retornar ao acampamento, percebe que Miss desapareceu.

Todos procuraram por Miss enlouquecidamente. Como era possível que tivesse desaparecido em tão pouco tempo? Infelizmente, Miss havia sido sequestrada, por um *serial killer*. A polícia e o FBI foram acionados e, durante as investigações, encontraram numa cabana há alguns quilômetros do camping, o vestido da menina ensanguentado. Pronto. Esta era a evidência de que Miss teria sido sequestrada, violentada e morta pelo assassino.

Mack caiu em uma tristeza profunda e sua relação com Deus foi cortada. Mack culpava a Deus pelo o que aconteceu, afinal, *se Deus é tão poderoso, por que não faz nada para amenizar o nosso sofrimento?* – pensava mack.

Quatro anos se passaram e Mack já não era mais o mesmo. Havia se tornado em um homem rancoroso, amargo, pai ausente. Ele se culpa pelo o que aconteceu com a sua filha. Numa tarde fria de inverno, Mack saiu para pegar a correspondência. Havia muita neve, ele caiu e ateu a cabeça. Com dificuldade, conseguiu chegar ate a caixa de correio. Ao abri-la, viu um bilhete que dizia:

Mack, já faz um tempo. Senti sua falta! Estarei na cabana no fim de semana que vem, se você quiser me encontrar.

Papai era a forma carinhosa que Mack e sua família costumavam chamar Deus. Mack ficou transtornado, afinal, que brincadeira idiota era aquela?! Todos sabiam da sua dor e do que havia acontecido naquela cabana.

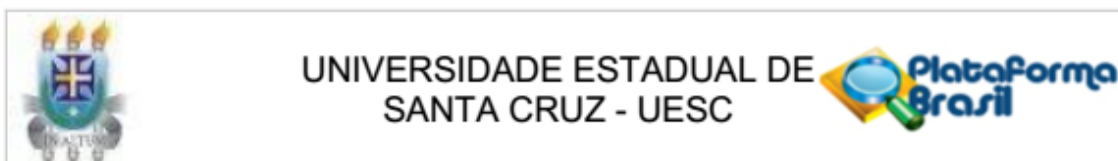
Mack contou a um amigo, Willian, sobre o bilhete. Willian achava que aquilo era uma cilada e que poderia ter sido escrito pelo assassino. Mack, então, tomado pela ira e pela sede vingança, resolveu ir à cabana sem que ninguém além do Willian soubesse.

E agora? Qual será o desfecho dessa historia? Quem Mack encontrará na cabana? Deus? O assassino? Sua filha (viva ou morta)? Outra pessoa? E o que acontecerá lá? Qual é o propósito de tudo isso? O Final está em suas mãos.

REFERÊNCIA

YOUNG, Willian P. **A cabana**. São Paulo: Arqueiro, 2012.

APÊNDICE D – Parecer Consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: DIFERENÇAS ENTRE INTERPRETAR E COMPREENDER E A FORMAÇÃO DO LEITOR AUTÔNOMO

Pesquisador: RAPHAELA LACERDA NASCIMENTO MACIEL

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 10674619.1.0000.5526

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Santa Cruz

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

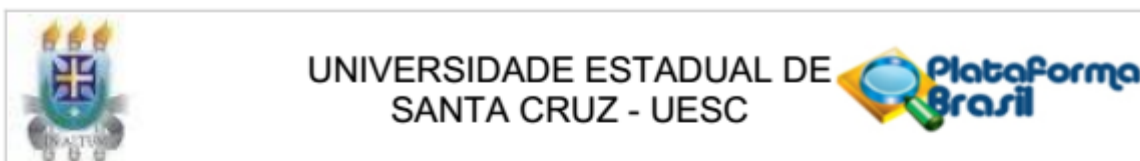
DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.335.369

Apresentação do Projeto:

O protocolo CAAE: 10674619.1.0000.5526 intitulado DIFERENÇAS ENTRE INTERPRETAR E COMPREENDER E A FORMAÇÃO DO LEITOR AUTÔNOMO, sob a responsabilidade da pesquisadora RAPHAELA LACERDA NASCIMENTO MACIEL, trata-se de uma pesquisa do programa do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), de natureza interventiva (PNI), mais especificamente, como uma pesquisa de aplicação e análise de processos didáticos, e será desenvolvida em uma turma de 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública situada no município de Belmonte – BA. Sob uma perspectiva pragmática pautada em autores como Dasgal (2006), Leffa (2012), Marcuschi (2004), Possenti (1990) e Smith (1999), este trabalho busca analisar como o uso de estratégias de ensino que diferenciam o desenvolvimento das habilidades de compreensão e interpretação de textos pode contribuir para a formação do leitor competente e autônomo. O objetivo é analisar como tais habilidades, quando ensinadas como sinônimas, podem comprometer a formação do leitor autônomo enquanto sujeito que utiliza a leitura como prática social, e legitimar as distorções que afetam a compreensão leitora. Esta pesquisa se justifica por propor de forma objetiva uma reflexão inicial que nos permita ressignificar o nosso olhar para a diferença entre interpretar e compreender um texto, e como estas habilidades podem ser ensinadas.

Endereço: Campus Soane Nazaré de Andrade, Rodovia Jorge Amado, Km 16
Bairro: SALOBRINHO **CEP:** 45.662-900
UF: BA **Município:** ILHEUS
Telefone: (73)3680-5319 **Fax:** (73)3680-5319 **E-mail:** cep_uesc@uesc.br



Continuação do Parecer: 3.335.369

Objetivo da Pesquisa:

OBJETIVO GERAL

Analisar o comprometimento na formação do leitor autônomo quando as habilidades de compreender e interpretar textos são ensinadas e aprendidas como sinônimas.

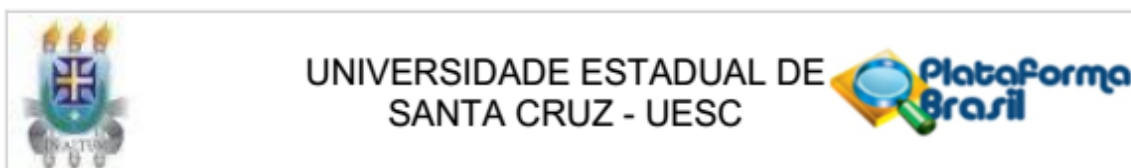
OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analisar o que os documentos oficiais (PCN, BNCC, PNL D) orientam para formação do leitor competente, na perspectiva do desenvolvimento das habilidades de compreender e interpretar textos;
- Verificar se os alunos que representam o público alvo desta pesquisa diferenciam compreender de interpretar;
- Testar proposta de intervenção com estratégias de leitura que desenvolvam as habilidades de compreender e interpretar textos na perspectiva da formação do leitor autônomo;
- Contribuir para a geração de conhecimentos e práticas pedagógicas voltadas para a formação do leitor autônomo.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

"É importante destacar que os riscos à saúde e integridade física dos participantes são mínimos e pode envolver um constrangimento no ato da leitura ou na participação de atividade que solicite apresentação oral, visto que a timidez e uma possível falta de habilidade no domínio da oratória pode causar inibição. Destaco que toda a experiência será realizada dentro dos limites da escola e sem a manipulação de objetos cortantes, perfurantes, de componentes tóxicos, ou similares, nem atividades que exijam contato corporal ou que viole os direitos dos participantes. Ressaltamos ainda que as atividades sugeridas serão orientadas e supervisionadas pela pesquisadora, de modo que sob nenhuma hipótese será permitido ou proposta a realização de tarefas fora dos limites da escola que coloquem em risco a integridade dos participantes. No que se refere à integridade psicológica e moral dos participantes, não será permitida nenhuma ação por parte da pesquisadora ou dos participantes que afete à crença, a sexualidade, a etnia, a liberdade ou quaisquer outros valores que resultem em constrangimento para o participante. Ao participante será ainda assegurado o direito de desistir de participar da pesquisa sem prejuízos para ambos, uma vez que constitui princípio básico e inviolável desta proposta a liberdade de escolha e autonomia do sujeito. Quanto aos benefícios, espera-se que aos participantes da pesquisa seja dada a oportunidade de compreender de forma simplificada os mecanismos necessários para o desenvolvimento da leitura. Em especial, espera-se que o participante não apenas entenda o que é compreender e o que é interpretar, mas também seja capaz de desenvolver tais habilidades

Endereço: Campus Soane Nazaré de Andrade, Rodovia Jorge Amado, Km 16
Bairro: SALOBRINHO **CEP:** 45.662-900
UF: BA **Município:** ILHEUS
Telefone: (73)3680-5319 **Fax:** (73)3680-5319 **E-mail:** cep_uesc@uesc.br



Continuação do Parecer: 3.335.369

potencializando a competência leitora rumo à autonomia."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto apresentado é bem denso, com uma vasta revisão de literatura e fundamentação em cada escolha do pesquisador: do tipo de pesquisa, da coleta de dados, da análise dos mesmos etc. O tema é muito relevante pois trabalha uma área de extrema carência do ensino fundamental que é a habilidade de compreender e interpretar textos, o que nos cria uma expectativa de uma contribuição significativa para os participantes, como também a produção científica sobre o tema pesquisado, através dos cadernos para proporcionar novas informações para os professores desta área temática.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Nesta versão a pesquisadora apresenta:

1. Ofício com a descrição das correções efetuadas;
2. Projeto com alterações;
3. TCLE para pais ou responsáveis pelos alunos menores com alterações;
4. TCLE para alunos maiores de idade com alterações;
5. TALE para alunos menores com alterações.

Recomendações:

Não há recomendações.

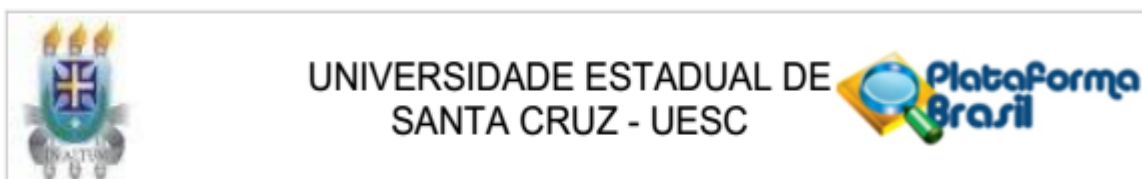
Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após leitura e análise do protocolo, com todos os documentos adicionados após retorno de pendências, considera-se que todos os aspectos atinentes à ética em pesquisa foram atendidos, sendo recomendada a sua aprovação.

Considerações Finais a critério do CEP:

Em reunião realizada em 08 de maio de 2019, o Comitê de Ética em Pesquisa da UESC avaliou as respostas ao parecer com pendências de número 3269283, do projeto "DIFERENÇAS ENTRE INTERPRETAR E COMPREENDER E A FORMAÇÃO DO LEITOR AUTÔNOMO", CAAE 10674619.1.0000.5526, de autoria de RAPHAELA LACERDA NASCIMENTO MACIEL, e considerou que todos os aspectos atinentes foram respondidos. Portanto, a decisão final para este protocolo é favorável à sua APROVAÇÃO. Havendo alterações necessárias no projeto, estas deverão ser encaminhadas à este CEP na forma de Emenda. No caso de eventos adversos, estes deverão ser notificados ao CEP. Solicitamos especial atenção no envio dos relatórios semestrais e final.

Endereço: Campus Soane Nazaré de Andrade, Rodovia Jorge Amado, Km 16
 Bairro: SALOBRINHO CEP: 45.662-900
 UF: BA Município: ILHEUS
 Telefone: (73)3680-5319 Fax: (73)3680-5319 E-mail: cep_uesc@uesc.br

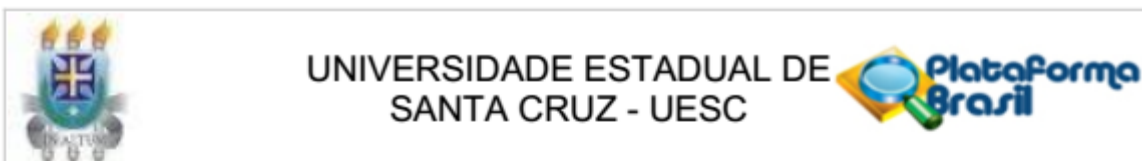


Continuação do Parecer: 3.335.369

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1307832.pdf	06/05/2019 14:57:31		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_pesquisa_alterado.pdf	06/05/2019 14:49:03	RAPHAELA LACERDA NASCIMENTO MACIEL	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle_responsavel_alterado.pdf	06/05/2019 14:47:54	RAPHAELA LACERDA NASCIMENTO MACIEL	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle_maior_alterado.pdf	06/05/2019 14:47:30	RAPHAELA LACERDA NASCIMENTO MACIEL	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tale_menores_alterado.pdf	06/05/2019 14:46:57	RAPHAELA LACERDA NASCIMENTO MACIEL	Aceito
Outros	avaliacao_coleta_alterado.pdf	06/05/2019 14:46:11	RAPHAELA LACERDA NASCIMENTO MACIEL	Aceito
Outros	oficio_parecer.pdf	06/05/2019 14:45:23	RAPHAELA LACERDA NASCIMENTO MACIEL	Aceito
Cronograma	cronograma_alterado.pdf	06/05/2019 14:43:26	RAPHAELA LACERDA NASCIMENTO MACIEL	Aceito
Outros	curriculo_orientadora.pdf	31/03/2019 13:48:32	RAPHAELA LACERDA NASCIMENTO MACIEL	Aceito
Outros	curriculo_lattes_pesquisador.pdf	31/03/2019 13:47:43	RAPHAELA LACERDA NASCIMENTO MACIEL	Aceito
Orçamento	orcamento.pdf	31/03/2019 13:36:05	RAPHAELA LACERDA NASCIMENTO MACIEL	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracao_pesquisador.pdf	31/03/2019 13:33:14	RAPHAELA LACERDA	Aceito

Endereço: Campus Soane Nazaré de Andrade, Rodovia Jorge Amado, Km 16
 Bairro: SALOBRINHO CEP: 45.662-900
 UF: BA Município: ILHEUS
 Telefone: (73)3680-5319 Fax: (73)3680-5319 E-mail: cep_uesc@uesc.br



Continuação do Parecer: 3.335.369

Declaração de Pesquisadores	declaracao_pesquisador.pdf	31/03/2019 13:33:14	NASCIMENTO MACIEL	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	anuencia_diretor.pdf	31/03/2019 13:30:06	RAPHAELA LACERDA NASCIMENTO MACIEL	Aceito
Folha de Rosto	folha_rosto.pdf	31/03/2019 13:27:59	RAPHAELA LACERDA NASCIMENTO MACIEL	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

ILHEUS, 20 de Maio de 2019

Assinado por:
Pollyanna Alves Dias Costa
 (Coordenador(a))

Endereço: Campus Soane Nazaré de Andrade, Rodovia Jorge Amado, Km 16
Bairro: SALOBRINHO **CEP:** 45.662-900
UF: BA **Município:** ILHEUS
Telefone: (73)3680-5319 **Fax:** (73)3680-5319 **E-mail:** cep_uesc@uesc.br

APÊNDICE E – Declaração de Responsabilidade**DECLARAÇÃO DE RESPONSABILIDADE**

Declaro que a pesquisa intitulada “DAS DIFERENÇAS ENTRE *INTERPRETAR* E *COMPREENDER* À FORMAÇÃO DO LEITOR AUTÔNOMO” sob minha responsabilidade, apenas terá início à coleta de dados após a aprovação do Sistema CEP/CONEP.

Ilhéus, ____ de _____ de 20____.

Assinatura

Cadastro institucional: 201810245

CPF: 019.873.175-21

APÊNDICE F – TALE

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MENORES

Prezado (a):

Convidamos você a participar, voluntariamente, na pesquisa “Diferenças entre *interpretar* e *compreender* e a formação do leitor autônomo”, coordenada por Raphaela Lacerda Nascimento Maciel e orientada pela Prof^ª. Dr^ª. Rosenaide Pereira dos Reis Ramos, no âmbito do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC).

Esta pesquisa é relevante por propor discutir as diferenças existentes entre compreensão e interpretação de texto e como essa diferenciação pode contribuir para a formação do leitor autônomo. O nosso principal objetivo é analisar se a formação do bom leitor pode ser comprometida se interpretar e compreender forem ensinadas como se fosse a mesma coisa. Além disso, buscamos analisar uma proposta de ensino que visa ajudar alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II a desenvolver estas habilidades de leitura. A sua participação se restringe a participar de uma proposta de ensino que prevê aulas expositivas, exercícios e uma avaliação continuada (que não vale nota) que permitirá monitorar o aprendizado. As aulas expositivas, bem como as atividades e avaliação para acompanhamento do aprendizado serão realizadas exclusivamente pela professora/pesquisadora, entre às 13h00 e 16h30, em dias letivos que serão acordados com os participantes no período de 30 de maio a 30 de julho do presente ano. Assim, lhe será oferecida a oportunidade de entender o que é leitura, qual é o seu papel nas nossas vidas, como o cérebro aprende, além de aprender um conjunto de estratégias que vão facilitar as tarefas de compreender e interpretar textos orais e escritos, e do mundo. Todas as atividades ocorrerão dentro dos limites da Escola Municipal Antônio Carlos Magalhães, situada no distrito de Barrolândia – Belmonte – BA, escola na qual você já estuda.

É importante que você saiba que a sua participação é totalmente voluntária, e como tal, você não terá despesas com esta pesquisa. Da mesma forma, nada será pago por sua participação. Entretanto, se você tiver algum gasto decorrente desta pesquisa, terá direito ao ressarcimento, e caso tenha qualquer dano por conta dela, terá direito à indenização. Você poderá desistir de participar em qualquer fase da pesquisa, antes de sua conclusão, mesmo após ter assinado esse termo, sem qualquer prejuízo. Comprometo-me, enquanto responsável pela pesquisa, a manter sigilo de todos os seus dados pessoais em todas as etapas da pesquisa. O seu nome não será citado no trabalho final, visando proteger e garantir a sua integridade física, psíquica e moral. Para manter o sigilo e a privacidade dos (as) participantes envolvidos (as) na pesquisa, os (as) alunos (as) terão seus nomes substituídos por um código de identificação composto da letra P e de um número de 01 a 20 (por exemplo, P13). Informo que você terá direito ao ressarcimento, se tiver gastos decorrentes desta pesquisa, e caso tenha qualquer dano por conta dela, terá direito à indenização.

Os riscos envolvendo a sua saúde e a integridade física são mínimos, pois todas as atividades ocorrerão dentro dos limites da escola e não haverá manipulação de objetos cortantes, perfurantes, tóxicos ou algo semelhante. Todas as atividades serão orientadas e supervisionadas pela pesquisadora responsável, desse modo, não será permitida a realização de qualquer tarefa fora dos limites da escola.

No que se refere à integridade psicológica e moral, como a pesquisa contará com

interações verbais entre a pesquisadora/professora e seus alunos, será tomado o cuidado para que não haja a exposição de nenhum fator que venha a constranger o (a) participante. Não será permitida nenhuma ação por parte dos envolvidos que afete sua liberdade, crença, sexualidade ou etnia. Coloco-me à disposição para esclarecer e acompanhar de perto os sujeitos da pesquisa durante e após a sua realização, quando for necessário.

Apesar de todas as precauções, os procedimentos realizados nas etapas da pesquisa poderão trazer alguns riscos como: constrangimento no ato da leitura ou diante de apresentações orais em decorrência de timidez, ansiedade, nervosismo, desconforto e instabilidade emocional. Entretanto, se durante qualquer atividade da pesquisa, você por qualquer motivo optar por não participar da mesma, fica resguardado aqui o seu direito de desistir de participar parcialmente ou integralmente da pesquisa, sem que isso lhe traga qualquer problema ou prejuízo. Em caso de desistência, os seus dados coletados não serão considerados para a pesquisa.

Embora os riscos sejam mínimos, os benefícios serão consideráveis. Trabalharemos com a leitura enquanto ciência, e você poderá descobrir como essa tecnologia se mantém tão importante há milhares de anos. Além disso, descobrir como a compreensão e a interpretação no campo da leitura influenciam as relações humanas pode ajudá-lo (a) a ver o mundo com outros olhos, e encontrar significados capazes de estabelecer uma ponte entre o passado e o presente.

A sua contribuição é de grande importância e pode ajudar a mudar os rumos do ensino das habilidades de leitura no Brasil.

Este TALE foi impresso em duas vias iguais e você ficará com uma delas. Neste documento consta o telefone e o email da pesquisadora responsável, tendo você liberdade para tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou em qualquer momento. Assim, se você concorda em colaborar com a pesquisa, pedimos que assine este documento.

Nossos sinceros agradecimentos por sua colaboração.

Raphaela Lacerda Nascimento Maciel
Pesquisadora responsável
(73) 98111-9332
Email: raphaela.lacerda0@gmail.com

Profª. Drª. Rosenaide Pereira dos Reis Ramos
Membro da equipe de pesquisa
Email: roseramosuesc@gmail.com

Eu,

aceito participar das atividades do projeto de pesquisa “Diferenças entre *interpretar* e *compreender* e a formação do leitor autônomo”, e declaro que fui devidamente informado (a) sobre a minha participação, bem como sobre nossos direitos.

Belmonte – BA, ____/____/2019.
Marca do polegar

Aluno (a)

Testemunha 1

Testemunha 2



Esta pesquisa teve os aspectos relativos à Ética da Pesquisa envolvendo Seres Humanos analisados pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual de Santa Cruz. Em caso de dúvidas sobre a ética desta pesquisa ou denúncias de abuso, procure o CEP, que fica no Campus Soane Nazaré de Andrade, Rodovia Jorge Amado, Km 16, Bairro: Salobrinho. Torre Administrativa - 3º andar, CEP 45662-900. Ilhéus – Bahia. Fone (73) 3680-5319. Email: cep_uesc@uesc.br. Horário de funcionamento: Segunda a Quinta-feira, de 8h às 12h e de 13h30 às 16h00.

APÊNDICE G – TCLE**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Caro (a) aluno (a), você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “Diferenças entre *interpretar* e *compreender* e a formação do leitor autônomo”, coordenada por Raphaela Lacerda Nascimento Maciel e orientada pela Prof^a. Dr^a. Rosenaide Pereira dos Reis Ramos, no âmbito do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Esta pesquisa se faz importante por propor discutir as diferenças existentes entre compreensão e interpretação de texto e como essa diferenciação pode contribuir para a formação do leitor autônomo. O nosso principal objetivo é analisar se a formação do bom leitor pode ser comprometida se interpretar e compreender forem ensinadas como se fosse a mesma coisa. Além disso, buscamos analisar uma proposta de ensino que visa ajudar alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II a desenvolver estas habilidades de leitura.

A sua participação se restringe a participar de uma proposta de ensino que prevê aulas expositivas, exercícios e uma avaliação continuada (que não vale nota) que permitirá monitorar o aprendizado. As aulas expositivas, bem como as atividades e avaliação para acompanhamento do aprendizado serão realizadas exclusivamente pela professora/pesquisadora, entre às 13h00 e 16h30, em dias letivos que serão acordados com os participantes no período de 30 de maio a 30 de julho do presente ano. Assim, lhe será oferecida a oportunidade de entender o que é leitura, qual é o seu papel nas nossas vidas, como o cérebro aprende, além de aprender um conjunto de estratégias que vão facilitar as tarefas de compreender e interpretar textos orais e escritos, e do mundo. Todas as atividades ocorrerão dentro dos limites da Escola Municipal Antônio Carlos Magalhães, situada no distrito de Barrolândia – Belmonte – BA, escola na qual você já estuda.

É importante que você saiba que a sua participação é totalmente voluntária, e como tal, você não terá despesas com esta pesquisa. Da mesma forma, nada será pago por sua participação. Você poderá desistir de participar em qualquer fase da pesquisa, antes de sua conclusão, mesmo após ter assinado esse termo, sem qualquer prejuízo. Comprometo-me, enquanto responsável pela pesquisa, a manter sigilo de todos os seus dados pessoais em todas as etapas da pesquisa. O seu nome não será citado no trabalho final, visando proteger e garantir a sua integridade física, psíquica e moral. Para manter o sigilo e a privacidade dos (as) participantes envolvidos (as) na pesquisa, os (as) alunos (as) terão seus nomes substituídos por um código de identificação composto da letra P e de um número de 01 a 20 (por exemplo, P13). Informo que você terá direito ao ressarcimento, se tiver gastos decorrentes desta pesquisa, e caso tenha qualquer dano por conta dela, terá direito à indenização.

Os riscos envolvendo a sua saúde e a integridade física são mínimos, pois todas as atividades ocorrerão dentro dos limites da escola e não haverá manipulação de objetos cortantes, perfurantes, tóxicos ou algo semelhante. Todas as atividades serão orientadas e supervisionadas pela pesquisadora responsável, desse modo, não será permitida a realização de qualquer tarefa fora dos limites da escola.

No que se refere à integridade psicológica e moral, como a pesquisa contará com interações verbais entre a pesquisadora/professora e seus alunos, será tomado o cuidado para que não haja a exposição de nenhum fator que venha a constranger o (a) participante. Não será permitida nenhuma ação por parte dos envolvidos que afete sua liberdade, crença, sexualidade ou etnia. Coloco-me à disposição para esclarecer e acompanhar de perto os sujeitos da pesquisa durante e após a sua realização, quando for necessário.

Apesar de todas as precauções, os procedimentos realizados nas etapas da pesquisa

poderão trazer alguns riscos como: constrangimento no ato da leitura ou diante de apresentações orais em decorrência de timidez, ansiedade, nervosismo, desconforto e instabilidade emocional. Entretanto, se durante qualquer atividade da pesquisa, você por qualquer motivo optar por não participar da mesma, fica resguardado aqui o seu direito de desistir de participar parcialmente ou integralmente da pesquisa, sem que isso lhe traga qualquer problema ou prejuízo. Em caso de desistência, os seus dados coletados não serão considerados para a pesquisa.

Embora os riscos sejam mínimos, os benefícios serão consideráveis. Trabalharemos com a leitura enquanto ciência, e você poderá descobrir como essa tecnologia se mantém tão importante há milhares de anos. Além disso, descobrir como a compreensão e a interpretação no campo da leitura influenciam as relações humanas pode ajudá-lo (a) a ver o mundo com outros olhos, e encontrar significados capazes de estabelecer uma ponte entre o passado e o presente.

Este TCLE foi impresso em duas vias iguais e você ficará com uma delas. Neste documento consta o email e o telefone da pesquisadora responsável, tendo liberdade para tirar dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou em qualquer momento. Assim, se você concorda em colaborar com a pesquisa, pedimos que assine este documento.

Nossos sinceros agradecimentos por sua colaboração.

 Raphaela Lacerda Nascimento Maciel
 Pesquisadora responsável
 (73) 98111-9332
 Email: raphaela.lacerda0@gmail.com

 Profª. Drª. Rosenaide Pereira dos Reis Ramos
 Membro da equipe de pesquisa
 Email: roseramosuesc@gmail.com

Eu, _____ ,
 de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento para participar da pesquisa “Diferenças entre *interpretar* e *compreender* e a formação do leitor autônomo”, e declaro que fui devidamente informado (a) sobre a minha participação, bem como sobre nossos direitos.

Belmonte - BA, ___/___/2019.

 Assinatura

 Testemunha 1

 Testemunha 2

Marca do polegar



Esta pesquisa teve os aspectos relativos à Ética da Pesquisa envolvendo Seres Humanos analisados pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual de Santa Cruz. Em caso de dúvidas sobre a ética desta pesquisa ou denúncia de abuso, procure o CEP, que fica no Campus Soane Nazaré de Andrade, Rodovia Jorge Amado, Km 16, Bairro: Salobrinho. Torre Administrativa - 3º andar, CEP 45662-900. Ilhéus – Bahia. Fone (73) 3680-5319. E-mail: cep_uesc@uesc.br. Horário de funcionamento: Segunda a Quinta-feira, de 8h às 12h e de 13h30 às 16h00.

APÊNDICE H – Carta de Anuência da direção da escola**CARTA DE ANUÊNCIA**

Belmonte-BA, ____ de _____ de 2019.

Ao:

Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos**Universidade Estadual de Santa Cruz****Senhor(a) Coordenador(a) do CEP-UESC**

Eu, _____, responsável pela ESCOLA MUNICIPAL ANTÔNIO CARLOS MAGALHÃES, conheço o Protocolo de Pesquisa intitulado **DIFERENÇAS ENTRE *INTERPRETAR E COMPREENDER* E À FORMAÇÃO DO LEITOR AUTÔNOMO**, desenvolvida pelo pesquisadora RAPHAELA LACERDA NASCIMENTO MACIEL, e concordo com sua realização após a apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido devidamente preenchido e assinado pelas partes. O início desta pesquisa neste Serviço só poderá ocorrer, a partir da apresentação da carta de aprovação do Sistema CEP/CONEP.

Atenciosamente,

Assinatura

Carimbo com o nome do responsável institucional (item obrigatório)

ANEXOS

ANEXO A – Avaliação de conhecimentos utilizada para coleta de dados

MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

Pesquisa: Das diferenças entre *interpretar* e *compreender* à formação do leitor autônomo

Pesquisadora: Raphaela Lacerda

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Rosenaide Pereira dos Reis RamosParticipante: _____ Cód.: **Avaliação Diagnóstica**

O objetivo desta atividade é fazer um levantamento de alguns dos seus conhecimentos prévios sobre conteúdos que serão tratados referentes ao ensino de leitura. A partir da sua experiência como leitor, registre algo acerca de cada tópico.

1. Partindo da sua experiência como leitor, defina o que significa ler?

2. Você acha que a leitura é importante? Diga-me **sim** ou **não** e **por quê**.

3. Para você, o que significa compreender o texto?

4. O que significa interpretar o texto para você?

5. De acordo com a sua experiência, compreender e interpretar são processos semelhantes, diferentes, **e/ou** complementares? Explique.

- a) A disposição das palavras no texto tem relação com o sentido produzido.
- b) As palavras “norte-sul” não foram escritas verticalmente no poema.
- c) O fato de que o pássaro possui penas e/ou plumas fofas e leves.
- d) O termo vertical pode ser associado ao voo do pássaro.

Leia o texto a seguir e responda as questões 08 e 09:

Sou contra a redução da maioridade penal

A brutalidade cometida contra os dois jovens em São Paulo reacendeu a fogueira da redução da idade penal. A violência seria resultado das penas que temos previstas em lei ou do sistema de aplicação das leis? É necessário também pensar nos porquês da violência já que não há um único crime.

De qualquer forma, um sistema socioeconômico historicamente desigual e violento só pode gerar mais violência. Então, medidas mais repressivas nos dão a falsa sensação de que algo está sendo feito, mas o problema só piora. Por isso, temos que fazer as opções mais eficientes e mais condizentes com os valores que defendemos. Defendo uma sociedade que cometa menos crimes e não que puna mais. Em nenhum lugar do mundo houve experiência positiva de adolescentes e adultos juntos no mesmo sistema penal. Fazer isso não diminuirá a violência e formará mais quadros para o crime. Além disso, nosso sistema penal como está não melhora as pessoas, ao contrário, aumenta sua violência.

O Brasil tem 400 mil trabalhadores na segurança pública e 1,5 milhão na segurança privada para uma população que supera 171 milhões de pessoas. O problema não está só na lei, mas na capacidade para aplicá-la. Sou contra a redução da idade penal porque tenho certeza que ficaremos mais inseguros e mais violentos. Sou contra porque sei que a possibilidade de sobrevivência e transformação destes adolescentes está na correta aplicação do ECA. Lá estão previstas seis medidas diferentes para a responsabilização de adolescentes que violaram a lei. Agora não podemos esperar que adolescentes sejam capturados pelo crime para, então, querer fazer mau uso da lei. Para fazer o bom uso do ECA é necessário dinheiro, competência e vontade.

Sou contra toda e qualquer forma de impunidade. Quem fere a lei deve ser responsabilizado. Mas reduzir a idade penal, além de ineficiente para atacar o problema, desqualifica a discussão. Isso é muito comum quando acontecem crimes que chocam a opinião pública, o que não respeita a dor das vítimas e não reflete o tema seriamente.

Problemas complexos não serão superados por abordagens simplórias e imediatistas. Precisamos de inteligência, orçamento e, sobretudo, um projeto ético e político de sociedade que valorize a vida em todas as suas formas. Nossos jovens não precisam ir para a cadeia. Precisam sair do caminho que os leva lá. A decisão agora é nossa: se queremos construir um país com mais prisões ou com mais parques e escolas.

8. Da leitura que você realizou, qual é o assunto principal tratado no texto?

9. Com base na leitura do texto, assinale a alternativa que expressa a opinião do autor:

- a) O Brasil tem 400 mil trabalhadores na segurança pública e 1,5 milhão na segurança privada para uma população que supera 171 milhões de pessoas.
- b) No [ECA] estão previstas seis medidas diferentes para a responsabilização de adolescentes que violaram a lei.
- c) Precisamos de inteligência, orçamento e, sobretudo, um projeto ético e político de sociedade que valorize a vida em todas as suas formas.
- d) A brutalidade cometida contra dois jovens em São Paulo reacendeu a fogueira da redução da idade penal.

Observe atentamente a campanha publicitária a seguir:



(Disponível em: < <http://criticaqueeu gosto14.blogspot.com/2014/06/analise-da-campanha-publicitaria-fiat.html> >. Acesso em 07/11/2018.

10. A partir da comparação entre as imagens e a finalidade da campanha, a que conclusão

você chega? Diga-me por favor.

Leia atentamente o texto a seguir, e, em seguida, responda o que se pede.

Saúde na Balança

[...]

Por muito tempo, as pessoas acreditaram que uma criança gorda tinha mais saúde que uma magra. Assim, pais e avós julgavam que uma pessoa bem alimentada tinha de ser bastante rechonchuda. Até hoje, algumas pessoas acreditam nisso. Mas saiba que nem sempre quem come mais é mais saudável...

O alimento tem duas funções no organismo: fornecer substâncias essenciais e fornecer energia. Exemplos de substâncias essenciais são proteínas, algumas gorduras, vitaminas e sais minerais – como o corpo humano não fabrica alguns componentes dessas substâncias, elas têm de vir do alimento. Além disso, aquilo que comemos fornece a energia para todas as funções do nosso organismo: enxergar, escutar, manter os órgãos funcionando...

Se comemos a mesma quantidade de energia que gastamos em nossas atividades diárias, mantemos o peso constante. Mas, se comermos mais do que gastamos, essa energia em excesso se acumula na forma de gordura. Aí é que começa o perigo.

Apesar de importante para os animais e seres humanos, a gordura pode trazer vários problemas quando se acumula de forma exagerada. A obesidade (excesso de gordura no corpo) favorece o aparecimento de doenças como diabetes (excesso de açúcar no sangue) e hipertensão (aumento da pressão arterial) em jovens. E isso ninguém deseja.

Mas sabe quais são as causas que contribuem para que você (ou aquele amigo da escola) fique obeso? Há duas explicações para isso. Sobre uma já falamos: o exagero de refrigerantes, doces ou biscoitos – quando, na verdade, o ideal é comer mais frutas e verduras.

A segunda causa para a obesidade é a falta de exercícios. [...]

Ênio Cardillo Vieira, Departamento de Bioquímica, UFMG.

(Disponível em: <http://chc.cienciahoje.uol.com.br/saude-na-balanca/>. Acesso em: 14/04/2018.)

11. Com base na leitura que você fez do texto, qual a intenção do autor ao trazer para o texto o contraponto histórico que relaciona peso à saúde?

12. Segundo o texto, há consenso quanto ao fato de gordinhos não serem mais saudáveis do

que os magrinhos? Justifique.

13. De acordo com o autor, o que causa a obesidade?

Por fim, leia o texto seguinte, observe as questões de múltipla escolha e marque apenas a alternativa que você entende que responde ao questionamento levantado.

Refrigerantes açucarados

Obesidade é a maior das ameaças à saúde do século 21. O processo inflamatório crônico, os hormônios e os mediadores químicos produzidos e liberados pelo tecido adiposo acumulado em excesso, aumentam o risco de doenças cardiovasculares, metabólicas, pulmonares e de diversos tipos de câncer.

No Brasil, metade da população adulta está acima da faixa de peso saudável. Nos Estados Unidos, esse número ultrapassa 70%: cerca de 30% estão com excesso de peso, 30% são obesos e 10% sofrem de obesidade grave.

A continuarmos no mesmo ritmo, é provável que nos próximos dez ou vinte anos estejamos na situação deles.

A característica mais assustadora dessa epidemia é o número crescente de crianças e adolescentes obesos, consequência do acesso ilimitado a alimentos de alta densidade energética e da vida em frente da TV e dos computadores.

O impacto dessa nova realidade será tão abrangente, que a próxima geração provavelmente terá vida mais curta do que a atual, previsão demográfica que os avanços da medicina não conseguirão reverter. Os custos da assistência médica aos portadores das doenças crônicas associadas à obesidade arruinarão as finanças dos sistemas de saúde de países como o nosso.

O consumo de refrigerantes e sucos açucarados é uma das maiores fontes de calorias ingeridas por crianças e adolescentes. Um levantamento mostrou que os adolescentes americanos consomem em média 357 calorias diárias, dessa fonte. É possível que os nossos não fiquem para trás.

Se para cada nove mil calorias ingeridas em excesso o corpo acumula um quilo de gordura, um exagero de apenas 357 calorias por dia significa um quilo a mais por mês ou 12 kg a cada ano que passa.

Ao contrário dos carboidratos complexos contidos nos alimentos ricos em fibras, como as frutas e as verduras, as bebidas açucaradas são pobres em nutrientes, não induzem

saciedade e estão ligadas a maus hábitos alimentares, como o consumo de *fast food*, doces, biscoitos e salgadinhos empacotados.

[...]

As recomendações do Ministério da Saúde para que crianças e adultos evitem refrigerantes e sucos açucarados e, principalmente, aumentem os níveis de atividade física, devem ser levadas a sério.

Dráuzio Varella

(Disponível em: <https://drauziovarella.uol.com.br/drauzio/refrigerantes-acucarados/>. Acesso em: 14/04/2018).

14. Com base no que você entendeu do texto, diga-me: qual é a ideia central tratada no texto?

15. No primeiro parágrafo, o autor apresenta a obesidade como

- (A) uma doença causada por processos inflamatórios crônicos.
- (B) uma condição relacionada ao desenvolvimento de várias doenças.
- (C) tão perigosa quanto as doenças cardiovasculares e até o câncer.
- (D) resultante do consumo de alimentos com alterações químicas.
- (E) uma enfermidade crônica, que não tem cura, assim como o câncer.

16. De acordo com o que você entendeu, o termo epidemia, em destaque no terceiro parágrafo, é usado para se referir à obesidade como

- (A) um hábito difícil de ser alterado.
- (B) um problema que já foi solucionado.
- (C) um defeito hereditário, próprio de algumas etnias.
- (D) um mal que se alastra rapidamente.
- (E) uma doença que dispensa tratamento.

17. Ao afirmar que “o número crescente de crianças e adolescentes obesos” é consequência “da vida em frente da TV e dos computadores”, o autor destaca como uma das causas da obesidade

- (A) o comportamento sedentário, ou seja, a escassez de atividades físicas.
- (B) a exposição a programas que têm modelos obesos como ideal de saúde.
- (C) o estresse gerado pela ausência de horas dedicadas ao entretenimento.
- (D) a preferência por alimentos com boa aparência e baixo valor calórico.
- (E) a má qualidade dos programas sobre alimentação produzidos pela TV.

18. Um dos possíveis resultados do aumento do número de obesos no Brasil será, segundo o autor,

- (A) a alta dos preços de alimentos saudáveis.

- (B) a maior oferta de médicos especialistas em obesidade.
- (C) a redução da expectativa de vida da população.
- (D) o corte de gastos com a saúde pública.
- (E) o crescimento desordenado da população.

19. A partir do texto, qual é a opinião do autor sobre o consumo exagerado de bebidas açucaradas? Justifique.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Estado da Educação. **Caderno de Atividades Língua Portuguesa (anos finais do ensino fundamental)**. Paraná, 2009. Disponível em http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_pedagogicos/ativ_port2.pdf. Acesso em 06 nov. 2018.

VARELLA, Dráuzio. **Refrigerantes açucarados**. (Disponível em: <https://drauziovarella.uol.com.br/drauzio/refrigerantes-acucarados/>. Acesso em: 14/04/2018).

VIEIRA, Ênio Cardillo. **Saúde na balança**. Departamento de Bioquímica, UFMG. (Disponível em: <http://chc.cienciahoje.uol.com.br/saude-na-balanca/>. Acesso em: 14/04/2018.)

Link consultado para atividade.

https://www.qconursos.com/arquivos/prova/arquivo_prova/38339/vunesp-2013-coren-sp-enfermeiro-em-educacao-permanente-prova.pdf. Acesso em 12 mar 2019.

ANEXO B – Atividade sobre análise de *fake news*



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES
Estrado Profissional em Letras em Rede Nacional – PROFLETRAS



Aplicação da Pesquisa

Das diferenças entre *interpretar* e *compreender* à formação do leitor autônomo

Pesquisadora: Raphaela Lacerda Nascimento Maciel

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Rosaide Pereira dos Reis Ramos

Entendendo Fake News

TEXTO 01_____

TRUMP CHAMA BRASILEIROS DE PORCOS LATINOS

Posted By: [Gilson Santos Jornalista Profissional 18229/MG](#) on: outubro 07, 2016 In: [Brasil](#), [Notícias](#)

[Imprimir Email](#)

- ✓ O bilionário americano Donald Trump candidato à Presidência dos Estados Unidos da América desembarcou em seu luxuoso avião em Nova Iorque para mais uma agenda de campanha. Cercado por dezenas de seguranças, Donald Trump tinha um encontro marcado com a sua assessoria de campanha para depois seguir para uma entrevista na CNN.
- ✓ No caminho ainda no saguão do aeroporto JFK, em Nova Iorque, Trump foi cercado por jornalistas que fizeram algumas perguntas sobre seus projetos para os imigrantes que escolhem Nova Iorque como principal destino.
- ✓ Trump respondeu alguns pontos e enfatizou que os imigrantes brasileiros não são bem vindos na economia americano pois os mesmos parecem porcos latinos, “chafurdando tudo pela frente, tão desorganizados quanto a economia brasileira”.
- ✓ A declaração de Trump não caiu bem na comunidade brasileira em Nova Iorque que pediu retratação do candidato.
- ✓ Donald Trump disputa com Hillary Clinton a cadeira da presidência.

Fonte: <http://www.brasilverdeamarelo.com/trump-diz-que-imigrantes-brasileiros-sao-porc0s-latinos/>. Acesso em 18 de agosto de 2019.

✓

✓ TEXTO 02_____

✓ *domingo, 23 de junho de 2019*

✓ **Adolescente de 14 Anos Comprovadamente Virgem Engravidada ao Tomar**

✓ Vacina



sofreu graves complicações depois de tomar uma vacina contra a gripe no estado do Texas (EUA). A adolescente relata que ficou grávida após tomar a vacina. As informações são do World News Daily.

Depois que os sintomas persistiram por várias semanas, a mãe levou sua filha a uma clínica médica no Texas EUA.

Uma estudante virgem de 14 anos



corroborar o veredicto da família

“Ela estava em excelente saúde de antemão. Depois de alguns dias ela ficou muito doente, teve todos os sintomas de febre”, explica a mãe. “Demorou algumas semanas para se sentir melhor, mas a náusea continuou. Ela vomitava todos os dias, até que finalmente fomos ver o Dr. Hersch, que percebeu que ela estava grávida”, disse a mãe da jovem aos repórteres locais, visivelmente ainda em estado de choque.

A Dra. Catherine Hersch ficou cética a princípio, mas uma investigação mais aprofundada levou-a a

“Ela tinha todos os sintomas típicos de uma mulher grávida. Não é a primeira vez que uma jovem engravida sem o consentimento de seus pais, mas a garota parece sincera quando diz que nunca teve relações sexuais com um menino, e pediu que eu checasse seu hímen, o que acabei fazendo, e para minha surpresa, o hímen estava totalmente intacto”, assegura.

✓ Um hímen intocado

A jovem contou ao Dr. Hersch que nunca havia participado de relações sexuais e jurou que seu hímen ainda estava intacto, o que foi posteriormente confirmado pelo médico.

“Ela tinha todos os sintomas típicos de uma mulher grávida. Não é a primeira vez que uma jovem engravida sem o consentimento de seus pais, mas a garota parece sincera quando diz que nunca teve relações sexuais com um menino, e me pediu para checar seu hímen, o que acabei fazendo, e para minha surpresa, o hímen estava totalmente intacto. É impossível que ela tenha sido impregnada pelo esperma masculino”, assegura.

✓ ***“Nos meus 26 anos de prática, nunca ouvi falar de alguém sendo engravidado por uma vacina, mas fiz algumas pesquisas e descobri que é mais comum do que a maioria das pessoas pensa”.***

A jovem e sua família decidiram manter o bebê independentemente da situação atípica.

“Somos cristãos devotos. Se Deus fez esse nascimento possível, então quem somos nós para julgar o como ou o porquê?” Ela pondera.

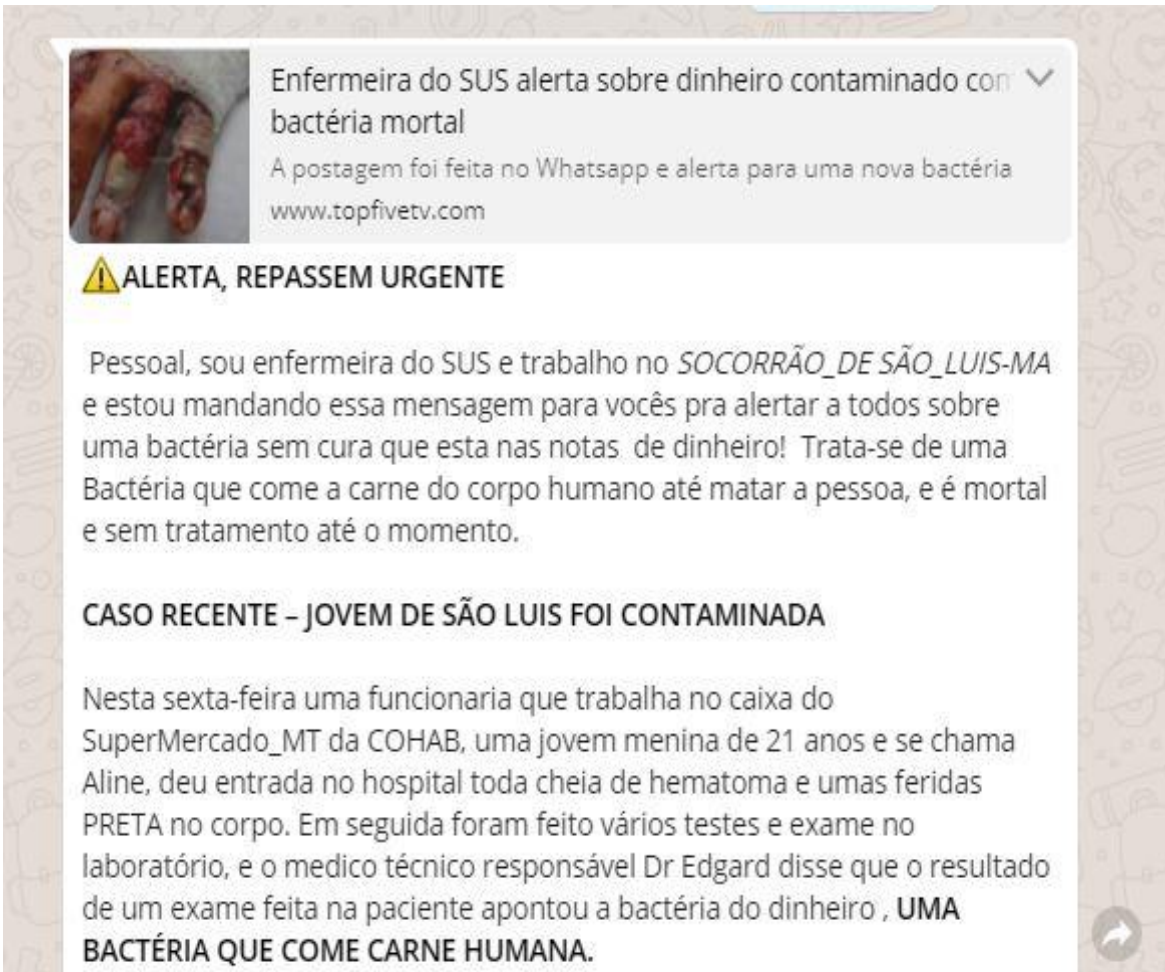
“Se José e Maria não tivessem dado à luz a nosso Senhor e Salvador Jesus Cristo, onde a

humanidade estaria hoje?”, Ela pergunta com uma lágrima nos olhos.

“Em breve teremos um novo membro da família dentro de nossa comunidade, e isso é um presente e uma bênção”.

<http://cleubercarlos.blogspot.com/2019/06/adolescente-de-14-anos-comprovadamente.html>. Acesso em 18 de agosto de 2019.

TEXTO 03



Enfermeira do SUS alerta sobre dinheiro contaminado com bactéria mortal

A postagem foi feita no Whatsapp e alerta para uma nova bactéria
www.topfivetv.com

⚠️ ALERTA, REPASSEM URGENTE

Pessoal, sou enfermeira do SUS e trabalho no *SOCORRÃO_DE SÃO_LUIS-MA* e estou mandando essa mensagem para vocês pra alertar a todos sobre uma bactéria sem cura que esta nas notas de dinheiro! Trata-se de uma Bactéria que come a carne do corpo humano até matar a pessoa, e é mortal e sem tratamento até o momento.

CASO RECENTE – JOVEM DE SÃO LUIS FOI CONTAMINADA

Nesta sexta-feira uma funcionaria que trabalha no caixa do SuperMercado_MT da COHAB, uma jovem menina de 21 anos e se chama Aline, deu entrada no hospital toda cheia de hematoma e umas feridas PRETA no corpo. Em seguida foram feito vários testes e exame no laboratório, e o medico técnico responsável Dr Edgard disse que o resultado de um exame feita na paciente apontou a bactéria do dinheiro , **UMA BACTÉRIA QUE COME CARNE HUMANA.**

TEXTO 04

✓ **PRIMEIRO RESTAURANTE DE CARNE HUMANA INAUGURADO EM TÓQUIO**



De acordo com um usuário argentino, que foi o primeiro sul-americano a visitar este lugar, a carne humana tem um gosto semelhante à de porco, mas com uma textura ligeiramente mais difícil.

Além disso, isso depende da parte que você tenta.

Para o argentino, a parte mais macia são as nádegas, conforme afirmou no portal El Debate.

Esta carne humana é obtida em pessoas que, antes de morrer, decidem vender seus corpos para serem consumidos.

Os pratos neste restaurante custam 1.200 euros (como 908 mil pesos chilenos) e considera-se origens oficiais.

Foi inaugurado o primeiro restaurante "legal" de carne humana, na região do Tóquio (Japão). O lugar está longe da cidade, mas recebe muitas visitas de pessoas curiosas que desejam saber como é a carne humana.



Uma pessoa que decide vender seu corpo para consumo pode receber até 30 mil euros por isso, mas somente se o "doador" for jovem, quanto mais velho for, menor será o pagamento para seu corpo. Além disso, esse dinheiro é obtido pela família, uma vez que o pagamento é posterior pelo facto de o doador morrer.

Por: Tozé Guilherme

<https://www.portalrevelacoes.com/artigo/primeiro-restaurante-de-carne-humana-inaugurado-em-toquio>.

Acesso em 18 de agosto de 2019.

TEXTO 05

Vídeo contra ‘drones assassinos’ autônomos viraliza; assista

Filme é parte de campanha contra armas com autonomia

JOÃO CORREIA

19.nov.2017 (domingo) - 19h03

atualizado: 20.nov.2017 (segunda-feira) - 7h45

O professor da universidade da Califórnia em Berkeley, Stuart Russell, criou 1 vídeo viral de apresentação dos

“Slaughterbots“. Conforme Russell, são drones que funcionam de forma autônoma para destruir alvos humanos pré-selecionados.

A tecnologia foi apresentada durante a Convenção das Nações Unidas sobre Armas Convencionais em Genebra, na Suíça, na última 6a (17.nov). O vídeo é parte de uma [campanha](#) para banir armas

que funcionam sem o controle de um ser humano.

“*Suas crianças provavelmente possuem um desses em casa, certo?*“, diz o narrador no começo da apresentação.

O protótipo teria estímulos reflexivos 100 vezes mais rápidos em relação ao humano, com câmeras de reconhecimento facial e explosivos agregados.

“*Essa pequena carga é suficiente para penetrar o crânio e destruir seu conteúdo*“. Além do teste, imagens que

simulam uso da arma na realidade também foram apresentadas.

O embaixador indiano para o desarmamento, Amandeep Gill, disse que os humanos “*ainda estão no comando das máquinas*“. Gill foi o responsável por presidir o encontro e reafirmou que deve haver cautela ao romantizar ou dramatizar a produção mundial de armamentos.

<https://www.poder360.com.br/internacional/video-contra-drones-assassinos-autonomos-viraliza-assista/>. Acesso em 18 de agosto de 2019.

TEXTO 06

23/08/2016 07h41 - Atualizado em 23/08/2016 16h57

Mãe é presa após inventar sequestro de bebê e esconder corpo em panela

- ✓ *Mulher disse que decidiu esconder o corpo após criança morrer afogada. Ela foi presa em Porto Seguro, extremo sul da Bahia, na segunda (22).*

A babá **Renata Cerqueira, que denunciou no sábado (20) o sequestro do próprio filho, em Porto Seguro**, no extremo sul da Bahia, foi presa na segunda-feira (22) após confessar ter escondido o corpo do bebê de dois meses, horas depois de ele ter sido **achado dentro de uma panela** de pressão, na casa dela. Segundo a mãe, a criança morreu afogada em uma banheira.

A babá confessou ter inventado o sequestro após quatro horas de depoimento. Ela diz que o bebê morreu afogado durante banho em uma banheira, na tarde de sábado (20).

"Segundo Renata, a mãe da criança, ela informa que a criança morreu de forma acidental, ela demonstra que não estava satisfeita com o relacionamento que ela mantinha com o pai da criança. Isso talvez possa ser o motivo da criança ter morrido.



(Foto: Reprodução/TV Santa Cruz)

Ela não demonstra frieza, ela demonstra que não está muito bem das faculdades mentais", diz o delegado Delmar Bittencourt. Renata está detida na delegacia de Eunápolis.

Depois de dois dias de buscas, a criança foi achada morta. Segundo a polícia, o bebê foi achado morto em avançado estado de decomposição pela patroa de Renata, que tinha ido à casa da funcionária, por causa do desaparecimento

do filho dela, na segunda-feira. Conforme Valéria Chaves, responsável pela 23ª Coordenadoria Regional de Eunápolis, quando a mulher chegou na casa da funcionária, a porta estava encostada e, por isso, ela resolveu entrar.

Ao chegar no imóvel que estava vazio e com a porta aberta, a patroa de Renata começou a sentir um mau cheiro e investigou de onde vinha o odor. Quando ela abriu a panela de pressão, viu o corpo de um bebê e chamou a polícia. A mãe não estava na casa, pois haveria um protesto na cidade por conta do desaparecimento da criança", relatou Valéria.

Sequestro

Segundo a Polícia Civil, quando denunciou o suposto sequestro do filho, ela contou que a criança estava na sala de

casa, dormindo em um carrinho, quando foi levada. Testemunhas informaram à polícia que uma mulher saiu da casa com a criança e fugiu do local em um carro.

Segundo o delegado plantonista Wendel Ferreira, ela contou que estaria nos fundos da casa, lavando roupas, e por conta do barulho do som na casa dos vizinhos, só percebeu o crime quando a avó do bebê chegou na casa e procurou a criança.

De acordo com as testemunhas ouvidas pela polícia, a mulher que teria levado o bebê tinha estatura mediana, pele morena e cabelo preso em um coque.

A criança morava com a mãe. O pai do bebê mora em outro local e já foi ouvido pela polícia, que descartou a participação dele no crime. Imagens de câmeras de segurança da região serão solicitadas pela polícia para ajudar na investigação.

<http://g1.globo.com/bahia/noticia/2016/08/mae-e-presa-apos-inventar-sequestro-de-bebe-e-esconder-corpo-em-panela.html>. Acesso em 19 de agosto de 2019.

TEXTO 06

Flamenguista fanático oferece a esposa por uma noite em troca por ingresso.

Desempregado há 6 meses e sem dinheiro para assistir os jogos do seu time, um torcedor fanático do Flamengo, postou no twitter uma oferta inusitada, uma espécie de troca, onde o mesmo oferece sua esposa por uma noite, em troca por ingressos para ver seu time de coração em campo.



No Twitter, o homem de 42 anos diz que quer mais que tudo ver seu time jogar, mas já está cansado de ver jogos pela tv, afirmando que prefere sentir a emoção de ir ao estádio.

Ele fez a proposta pelas redes sociais mas não é qualquer um que pode participar, já que o torcedor exige alguns critérios, que são: Vascaínos e corintianos não podem participar;

A proposta repercutiu rapidamente e muita gente já pediu para participar, porém, o homem pediu calma e está analisando os perfis um a um.

Questionado se não teria ciúmes de sua esposa, o homem afirmou que sim, mas que vai valer a pena, pois pra ele, nada é mais importante que o Flamengo. Falou também que sua esposa de 23 anos, aceitou participar, pois também é flamenguista e vai com ele aos jogos.

<http://www.odetetive.com/2018/05/flamenguista-fanatico-oferece-esposa.html>. Acesso em 19 de agosto de 2019.

TEXTO 07 _____

Fatos históricos que parecem mentira, mas são pura verdade

Sim, a Roma Antiga era um lugar bem doido.

Publicado 10 de Agosto de 2017, 5:59 p.m.

[Michelle Rennex](#)
[BuzzFeed Staff, Australia](#)

E os romanos utilizavam [xixi humano](#) como enxaguante bucal e clareador dental.

A urina era tão útil para os romanos que eles a coletavam nos banheiros públicos e a vendiam, chegando ao ponto de [criarem um imposto para ela](#). Embora a urina fosse utilizada para remover manchas e como amaciante de couro, seu uso mais interessante era para a [higiene dental](#). Acreditava-se que a amônia poderia remover as manchas nos dentes e ajudar a combater o mau hálito.

<https://www.buzzfeed.com/br/michellerennex/17-fatos-historicos-que-parecem-mentira-mas-sao-pura-verdade>. Acesso em 19 de agosto de 2019.

*Durante a Segunda Guerra Mundial, um dentista projetou uma **bomba recheada com centenas de morcegos** carregando pequenas bombas, e a ideia foi aprovada pelo governo norte-americano.*

A "bomba-morcego" foi projetada por Lytle Adams e sua produção foi autorizada após testes comprovarem que a ideia era eficaz. Morcegos carregando pequenas bombas poderiam ser colocados dentro de uma bomba maior que seria detonada em pleno ar, deixando pequenos explosivos espalhados pela cidade. O motivo pelo qual a bomba-morcego não seguiu adiante foi que o tempo e os recursos acabaram destinados para a **bomba atômica**.

<https://www.buzzfeed.com/br/michellerennex/17-fatos-historicos-que-parecem-mentiras-mas-sao-pura-verdade>. Acesso em 19 de agosto de 2019.

ANEXO C – Atividade de Compreensão e Interpretação de texto

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES
Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional – PROFLETRAS

Aplicação da Pesquisa

Das diferenças entre *interpretar* e *compreender* à formação do leitor autônomo

Pesquisadora: Raphaela Lacerda Nascimento Maciel

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Rosenaide Pereira dos Reis Ramos

Participante: _____ Cód.

TESTANDO ESTRATÉGIAS COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO TEXTUAL

Instruções:

- O texto que lerá a seguir é uma crônica literária. Defina que objetivo você utilizará para esta leitura.

- Leia o título da crônica; analise se há, subtítulos, imagens, gráficos etc.
- O que você já sabe sobre esse tema?

- Sobre o que acha que o texto irá tratar?

São Paulo, segunda-feira, 04 de abril de 2005

FOLHA DE S.PAULO **cotidiano**

[Texto Anterior](#) | [Próximo Texto](#) | [Índice](#)

MOACYR SCLIAR

A volta do filho pródigo

Cerca de 30 mil crianças e adolescentes fogem todo ano no Brasil. Oitenta por cento voltam para casa.

Dificuldades com a família e busca de independência são as causas mais frequentes das fugas. A volta é acompanhada de arrependimento.

Folhateen, 28.mar.2005

Meus pais não me compreendem, ele pensava sempre. As brigas, em casa, eram frequentes. Os

Moacyr Scliar escreveu contos, romances, crônicas, ensaios e literatura infantojuvenil.

Formado em Medicina, exerceu a profissão como médico e professor universitário. Esse tema é bem comum em sua obra, bem como a migração judaica no Brasil e socialismo. Foi vencedor do Prêmio Jabuti em 1988, 1993, 2000 e 2009. Em julho de 2003, foi eleito para a Academia Brasileira de Letras. Nasceu em 1937 e faleceu em 2011, em Porto Alegre (RS), sua cidade natal.

pais reclamavam do som muito alto, das roupas estranhas, das tatuagens. Revoltado, decidiu fugir de casa. Sabia que, para seus velhos, aquilo seria uma dura prova: afinal, ele era filho único. Mas estava na hora de mostrar

que não era mais criança. Estava na hora de dar a eles uma lição. Botou algumas coisas na mochila e, uma madrugada, deixou o apartamento. Tomou um ônibus e foi para uma cidade distante, onde tinha amigos.



Ali ficou por vários meses. Não foi uma experiência gratificante, longe disso. Os amigos só o ajudaram na primeira semana. Depois disso ficou entregue à própria sorte. Teve de trabalhar como ajudante de cozinha, morava num barraco, foi assaltado várias vezes, até fome passou. Finalmente resolveu voltar. Mandou um e-mail, dizendo que estaria em casa daí a dois dias. E, lembrando que a mãe era uma grande leitora da Bíblia, assinou-se como "Filho Pródigo".

Chegou de noite, cansado, e foi direto para o prédio onde morava. Como já não tinha chave do apartamento, bateu à porta. E aí a surpresa, a terrível surpresa. O homem que estava ali não era seu pai. Na verdade, ele nem sequer o conhecia. Mas o simpático senhor sabia quem era ele: você deve ser o Fábio, disse, e convidou-o a entrar. Explicou que tinha comprado o apartamento em uma imobiliária: - Seus pais não moram mais aqui. Eles se separaram.

A causa da separação tinha sido exatamente a fuga do Fábio: - Depois que você foi embora, eles começaram a brigar, um responsabilizando o outro por sua fuga. Terminaram se separando. Seu pai foi para o exterior. De sua mãe, não sei. Parece que também mudou de cidade, mas não sei qual. Fábio não agüentou mais: caiu em prantos. O homem se aproximou dele, abraçou-o. Entre aqui no seu antigo quarto, disse, tenho uma coisa para lhe mostrar. Ainda soluçando, Fábio entrou. E ali estavam, claro, o pai e a mãe, ambos rindo e chorando ao mesmo tempo. Tinha sido tudo uma encenação. Abraçaram-se, Fábio jurando que nunca mais sairia de casa.

A verdade, porém, é que não gostou da brincadeira, mesmo que ela tenha lhe ensinado muita coisa. Os pais, ele acha, não podiam ter feito aquilo. Se fizeram, é por uma única razão: não o compreendem. Um dia, ele terá de sair de casa. Mais tarde, naturalmente, quando for homem, quando tiver sua própria casa. Só que aí levará os pais junto. Pais travessos como os que ele tem precisam ser controlados.

O escritor Moacyr Scliar escreve às segundas-feiras, nesta coluna, um texto de ficção baseado em reportagens publicadas na **Folha**.

Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff0404200505.htm>. Acesso em 13 ago 2019.

- **Estratégia 02**
- ✓ Quem diz?
- ✓ Para quem diz?
- ✓ Por meio de quê diz?

- ✓ O quê diz?
- ✓ Por quê?
- ✓ Com qual intenção diz?
- ✓ Como diz?

Responda:

1. Qual é o assunto central do texto?
2. O desfecho era o esperado?
3. Compreendi de forma adequada o texto?
4. Qual a intenção do autor ao abordar esse tema?
5. A que conclusões posso chegar a respeito do que foi tratado?

ANEXO D – Atividade de ativação do conhecimento prévio

MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

Pesquisa: Das diferenças entre *interpretar e compreender* à formação do leitor autônomo

Pesquisadora: Raphaela Lacerda

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Rosenaide Pereira dos Reis Ramos

Participante: _____

Cód.

Para ativar o conhecimento prévio

Já sabemos que o conhecimento prévio é um processo superimportante para que possamos compreender um texto. Trata-se do conhecimento que trazemos conosco sobre a língua, os gêneros e tipos de textos, o assunto. Vamos testar os seus conhecimentos prévios?

Proposta:

Agora você irá ler um trecho do livro *Meia hora para mudar a minha vida*, de Alice Vieira. Mas antes, conheça um pouco da autora, e tente criar hipóteses sobre o que a história vai tratar. Pense também nas seguintes questões:

1. O que as escolhas que você faz, em diferentes situações da vida, falam a seu respeito, seus valores?
2. Como a arte pode ajudar você a refletir sobre suas escolhas?

3. O que a leitura de um romance juvenil contemporâneo da literatura portuguesa pode significar para você?
4. Que relações de sentido você poderá estabelecer entre essa leitura

Sobre a autora: Alice Vieira nasceu em Lisboa (Portugal), em 1943. Formou-se em Filologia (Gramática histórica) e trabalhou como jornalista na mídia impressa e na TV, na qual atuou em vários programas infantis. É considerada uma das mais importantes escritoras infantojuvenil, e suas obras foram traduzidas para várias línguas.



- e o seu cotidiano?
5. Sobre o que você acha que o romance juve

PRÓLOGO

- Não tenho estrutura para viver contigo – disse ele.

Ela ouviu, claro que ouviu. Ate repetiu a palavra:

- Estrutura...

E sorriu, porque ele nunca utilizava palavras dessas. Complicadas. Como se estivesse a ler um discurso. Ou a falar com o patrão. Ela ouviu mas não disse nada. Pensou que ele dizia aquilo por dizer, e que aquelas palavras podiam ser complicadas mas não eram importantes.

Ao princípio, ela também não queria viver com ele.

Ao princípio, a única coisa que ela queria era que ele a abraçasse

muito. Que lhe dissesse que nunca tinha gostado de ninguém como gostava dela. Que a levasse ao cinema e deixasse enfiar a cabeça no seu ombro, e chorar muito quando o filme acabava mal, e os heróis eram infelizes para sempre. Era tão bonito se infeliz para sempre no cinema.

A música de fundo tinha muitos violinos e harpas, começava muito baixinho, um leve sussurro e nada mais, mas depois crescia, crescia, e encontrava no coração das pessoas, e o coração das pessoas ficava muito apertado, e saíam da sala a acreditar no amor eterno que as esperava cá fora.

Mas cá fora esperava-a apenas uma rua cheia de gatos, com os passeios sujos dos restos de comida que as velhas La punham para eles. E um casarão de paredes cor-de-rosa, mas cinzento por dentro.

Ca fora as vizinhas ficavam do lado de lá dos vidros da janela acenando-lhe, para que visse que elas a tinham visto. Ela não queria pertencer àquelas ruas, àqueles gatos, àquela vida.

Parecia que a casa inteira lhe vigiava os passos, as palavras, os gestos, os silêncios.

- A que horas chegas, Maria Augusta?
- Com quem vais sair, Maria Augusta?
- Com quem estavas ao telefone, Maria Augusta?
- Estas muito calada... Alguma deves ter feito, Maria Augusta!
- Se eu sei que me escondes alguma coisa, Maria Augusta!

Por isso, no dia em que ele entrou na sua vida, ela tece certeza de que tudo iria ser diferente. Ele chegava, ela esquecia tudo. Olhava para ele e nem se sentia cansada. Sempre tão cansada, sempre com tanto frio.

- Nasceste com sangue fraco... – dizia-lhe a mãe muitas vezes. – Herdaste isso da família de teu pai, claro.

O pai ouvia e não dizia nada. O pai nunca dizia nada. Metia-se na biblioteca, entre as garrafas de cristal e os charutos, e as pessoas esqueciam-se dele. E ele esquecia-se das pessoas. Até dela. E ela olhava para tudo e para todos e esperava que alguma coisa importante rompesse por dentro dos seus dias.

Até que ele apareceu.

Agora ela saía de casa, entrava no café onde ele a esperava, e esquecia tudo. Conseguia até esquecer a telefonia²⁹ sempre em altos berros. E as moscas a passearem nas mesas pouco limpas, porque não havia dinheiro para pagar a empregados. E o cheiro a aguardente, a rebuçados³⁰ para a tosse, a bolos da véspera, esfarelado-se nas mãos das velhas do bairro.

Esquecia tudo, tudo, tudo. Mesmo as palavras estranhas que, de repente, ele começou a dizer.

Ela abanava a cabeça e sacudia-se para muito longe. Eram tão mentirosas, as palavras. E tão complicadas. Ela olhava para ele e não pedia mais nada senão as suas mãos no seu cabelo, o cheiro do seu *after-shave*³¹ a misturar-se com cheiro do seu perfume.

Não pedia mais nada senão que ele a levasse para muito longe dali. Por isso nem ouvia as palavras. Por muito que ele as repetisse. Como agora.

Nesta manhã em que ela tem uma Coisa muito importante para lhe dizer. Uma coisa que – ela tem a certeza – o vai fazer muito feliz.

Estavam sentados, como sempre, à mesa do café, a música também como sempre aos berros no rádio sobre o balcão. Ela tinha pedido meia de leite, ele não tinha pedido nada, e olhava apenas para a porta e para o balcão e para o texto e para as outras mesas, como se ela nem estivesse na sua frente.

Ela sabe que tem que escolher muito bem as palavras. Que tem que lhe dizer, antes de mais nada, que talvez no princípio a vida vá ser difícil, mas...

- Não tenho estrutura para viver contigo.
que tudo se há de resolver, e que...

²⁹ **Telefonia:** em Portugal, o mesmo que rádio.

³⁰ **Rebuçados:** bala, doce.

³¹ **After-shave:** loção pós-barba.

- Não tenho estrutura para viver contigo.
o principal é gostarem muito um do outro, e que isso...

- Não tenho estrutura para viver contigo.

resolve todas as dificuldades, ela vai deixar o sonho ("a loucura", diz a mãe) do teatro, e há de arranjar emprego e...

- Não tenho estrutura para viver contigo.
não importa o que os outros dizem porque...

- O quê?

De repente percebeu que ele estava a falar.

Que, enquanto ela sonhava com as belas palavras que lhe iria dizer antes de lhe dar a grande notícia, ele falava, falava, ele repetia sempre a mesma frase, a mesma estranha, inexplicável, assustadora frase:



- Eu não tenho estrutura para viver contigo.

Só agora ela tinha entendido. Ficaram ambos em silêncio, olhando-se.

- E isso quer dizer exatamente o quê? – perguntou ela, soletrando as palavras muito baixinho, como se de repente até a sua própria voz lhe metesse medo.

Ele olhou para o teto, para as moscas, para as velhas nas outras mesas, e encolheu os ombros:

- Quer dizer isso mesmo. Que não estou preparado para viver contigo, para ter uma família, para criar responsabilidades.

Outro silêncio.

- Acho que ainda sou muito novo. E tu também és muito nova. E a tua família é muito diferente da minha, nunca me iriam aceitar... para que arranjar já problemas? Temos é que gozar a vida... conhecer outras pessoas... o meu pai casou aos 40 e ainda foi muito a tempo...

Mais um olhar pelas manchas do teto.

- O meu irmão que vive na Suíça ligou-me. Quer que eu vá para o pé dele. Parece que tem lá um ótimo trabalho para mim. E a gente não pode desperdiçar estas oportunidades, não é?

Esperou que ela respondesse e então lá deixou de olhar para o

alto, decidindo-se finalmente a encará-la de frente.

- Não é? – repetiu.

Mas na sua frente havia apenas uma cadeira vazia.

VIEIRA, Alice. *Meia hora para mudar a minha vida*. São Paulo: Peirópolis, 2014, p. 11-15.

VAMOS REFLETIR?

- Que tipo de relacionamento possivelmente vincula as duas personagens?

- De que modo podemos resumir a vida da personagem **ela**: como parece ser sua convivência com a família? Ela estuda? Trabalha? O que deseja seguir como carreira?

- E sobre **ele**: que informações são dadas ou podem ser inferidas?

- O que a personagem **ela** expressa quanto ao lugar que mora e suas relações com a vizinhança?

- De acordo com o seu conhecimento prévio, o que **ela** tinha a dizer

de tão importante para **ele**?

- _____

- De que forma o romance reflete a realidade?

- Agora, elenque os valores de cada uma das personagens, a partir da história até aqui narrada.

Referências

BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. *Singular & plural: leitura, produção e estudos de linguagem: manual do professor*. – 3. Ed. – São Paulo: Moderna, 2018.

✓ Como diz?

• ESTRATÉGIA O3

Direcionamentos Desencadeadores Da Compreensão.	Questões Norteadoras
Propósito da leitura	O que ler? Por quê? Para quê?
Conhecimento prévio	O que sei sobre o conteúdo?
Direcionar a atenção	Qual é a informação essencial?
Avaliar consistência do conteúdo relacionando-o ao conhecimento prévio.	Tem sentido? É o que penso? Entende-se o que é dito? Quais dificuldades o texto apresenta?
Conclusões gerais	Comprovar se realmente aprendeu: quais os pontos principais? Quais argumentos são utilizados? Compreendi da forma adequada? Posso construir ideias a partir daquelas levantadas?
Elaborar e provar inferências (hipóteses, previsões e conclusões).	Qual final adequado para o romance? Como resolver um problema levantado? Qual o sentido de determinada palavra a partir do contexto?

Estratégias de leitura

• ESTRATÉGIA O1

- ✓ Quem?
- ✓ Quando?
- ✓ Onde?
- ✓ O quê?
- ✓ Por quê?
- ✓ Como?

• ESTRATÉGIA O2

- ✓ Quem diz?
- ✓ Para quem diz?
- ✓ Por meio de quê diz?
- ✓ O quê diz?
- ✓ Com qual intenção diz?