

**UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**

**Sílvia Aparecida Moreira Lima**

**DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES DE  
LEITURA EM ALUNOS DO 8º ANO**

**Taubaté - SP**

**2014**

**Sílvia Aparecida Moreira Lima**

**DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES DE  
LEITURA EM ALUNOS DO 8º ANO**

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

Área de Concentração: Língua materna e Línguas estrangeiras

Orientadora: Profa. Dra. Maria Aparecida Garcia Lopes Rossi

**Taubaté - SP**

**2014**

**Sílvia Aparecida Moreira Lima**  
**DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES DE LEITURA EM**  
**ALUNOS DO 8º ANO**

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

Área de Concentração: Língua materna e Línguas estrangeiras

Orientadora: Profa. Dra. Maria Aparecida Garcia Lopes Rossi

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

Resultado: \_\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

Professora Dr<sup>a</sup>: \_\_\_\_\_ Universidade de Taubaté

Assinatura: \_\_\_\_\_

Professora Dr<sup>a</sup>: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Professora Dr<sup>a</sup>: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Dedico essa pesquisa a meus amados pais, Antenor Caetano Moreira e Maria Edina Moreira, e a minha filha, Gabriela Moreira Lima, pelo incentivo e apoio a todas as minhas escolhas e decisões.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por me amparar nos momentos difíceis, me dar força interior para superar as dificuldades, mostrar os caminhos nas horas incertas e me suprir em todas as minhas necessidades.

À minha orientadora e amiga Profa. Dra. Maria Aparecida Garcia Lopes Rossi, por acreditar em mim, me mostrar o caminho da pesquisa e por onde deve caminhar um bom professor.

Aos alunos sujeitos desta pesquisa.

À minha família, a qual amo muito, pelo carinho, paciência e incentivo.

Aos amigos que fizeram parte desses momentos sempre me ajudando e incentivando.

“Apenas quando somos instruídos pela realidade  
é que podemos mudá-la”.

Bertolt Brecht

## RESUMO

Esta pesquisa tem como tema o desenvolvimento das habilidades de leitura nos alunos do 8º ano/7ª série de uma escola no interior do estado de São Paulo. Após a análise dos resultados do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP – do ano de 2012 e da Avaliação de Aprendizagem em Processo – AAP, aplicada pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEESP) em 2012 e em 2013, verificou-se a necessidade de um trabalho mais sistemático para que os alunos ampliassem sua competência leitora de diferentes gêneros discursivos. O objetivo geral de pesquisa foi contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura de alunos do ensino fundamental por meio da reflexão sobre as exigências do SARESP e as possibilidades e benefícios de atividades de leitura desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa de duas salas de 7ª série/8º ano de uma escola da Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo. Tal objetivo encontrou respaldo no projeto OBSERVATÓRIO/UNITAU 2011-2014: “Competências e habilidades de leitura: da reflexão teórica ao desenvolvimento e aplicação de propostas didático-pedagógicas”, nº23038010000201076, financiado por CAPES/INEP. Especificamente, os objetivos da pesquisa são: 1) Analisar os resultados dos alunos de 6ª série/7º ano de uma escola da Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo na prova de Língua Portuguesa do SARESP 2012 e na AAP 2013, com os mesmos alunos já na 7ª série/8º ano; 2) Definir um plano de ação para o desenvolvimento das habilidades de leitura em que esses alunos mostraram mais dificuldades; 3) Desenvolver esse plano de ação em duas salas de 7ª série/8º ano da escola, durante o ano letivo de 2013, e refletir sobre esse trabalho. Teoricamente, esta pesquisa se baseia na concepção sociocognitiva de leitura, na concepção bakhtiniana de linguagem e gênero discursivo, no conceito de sequência didática proposto por Dolz; Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97). Os documentos oficiais sobre a Prova Brasil (BRASIL, 2008) e o SARESP serão utilizados para contextualização das diretrizes educacionais vigentes. Esta pesquisa se desenvolveu metodologicamente por: 1) uma análise qualitativa dos resultados do SARESP 2012 e da AAP 2013; 2) uma pesquisa-ação para o desenvolvimento de um plano de ação focado em habilidades de leitura dos alunos de duas salas de 7ª série/8º ano. Essas habilidades foram trabalhadas por meio de sequências didáticas de leitura dos gêneros discursivos Tira, Crônica, Fábula e Memórias Literárias, Propaganda social e Propaganda de produtos, a partir de coletâneas de textos desses gêneros. Ao final da etapa de leitura de cada gênero, os alunos realizaram atividades de verificação no formato de questões de múltipla escolha, com características semelhantes às questões da Prova SARESP. Os resultados evidenciaram que, com a prática de leitura sistematizada por sequências didáticas, os alunos se apropriam de características dos gêneros discursivos bem como de estratégias de leitura que contribuem muito para o desenvolvimento de habilidades leitoras. As avaliações realizadas após cada etapa desta pesquisa-ação comprovaram isso. Conclui-se que o trabalho de leitura seguindo sequências didáticas e utilizando diferentes gêneros discursivos é o caminho para desenvolver nos alunos as habilidades de leituras exigidas para que eles sejam leitores proficientes.

**PALAVRAS-CHAVE:** Leitura. Habilidades de leitura. Projeto Observatório/Unitau. Sequência didática. Gêneros discursivos.

## ABSTRACT

The theme of this research is the development of reading skills in students of the 8<sup>th</sup>/7<sup>th</sup> grade at a school in the interior of the State of São Paulo. After analyzing the results of the 2012 “Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo” - SARESP (State of São Paulo’s Evaluation of Educational Achievement System) - and the 2013 “Avaliação de Aprendizagem em Processo” - AAP (Assessment of Learning in Process), applied by the Department of Education of the State of São Paulo (SEESP) in 2012 and in 2013, there was a need for a more systematic work for students to extend their reading competence of different speech genres. The overall aim of this research was to contribute to the development of reading skills of elementary school students through reflection on the demands of SARESP and the possibilities and benefits of reading activities in Portuguese Language classes in two 7<sup>th</sup>/8<sup>th</sup> grade classrooms of a state school in São Paulo. The goal found support on UNITAU Education Observatory “reading competences and skills; from theoretical reflection to the development and implementation of educational and pedagogical proposals”, number 23038010000201076, sponsored by CAPES / INEP. Specifically, the objectives of the research are: 1) compare the results of the 6<sup>th</sup> /7<sup>th</sup> graders in a State School in São Paulo in the Portuguese language test of the 2012 SARESP and the 2013 AAP to their results in the 7<sup>th</sup>/ 8<sup>th</sup> grade ; 2) Set an action plan for the development of the reading skills these students showed more difficulties in; 3) develop the plan of action in two rooms of grade 7<sup>th</sup> / 8<sup>th</sup> grade, during the school year of 2013 and reflect on this work. Theoretically, this research is based on the socio-cognitive conception of reading, on Bakhtin's conception of language and speech genre and on the concept of didactic sequence proposed by Dolz; Noverraz and Schneuwly (2004, p. 97). Official documents on the “Prova Brasil” (BRAZIL, 2008) and SARESP will be used to contextualize the current educational guidelines. This research is methodologically developed by: 1) a qualitative analysis of the results of the 2012 SARESP and the 2013 AAP ; 2) an action research to develop an action plan focused on the reading skills of students in two 7<sup>th</sup> /8<sup>th</sup> grade classrooms. These skills were worked through teaching reading sequences with the speech genres: Strips, Chronicles, Fables and Literary Memoirs, Social Advertising and Advertising of Products, from collections of texts in these genres. At the end of each reading stage of a given genre, students performed verification activities using multiple choice questions, with questions similar to SARESP’s questions. The results showed that with the systematic practice of reading using didactic sequences, students understand and learn the characteristics of speech genres and reading strategies that contribute greatly to the development of reading skills. The evaluations performed after each step of this action research have proven that. We conclude that the work of reading following teaching sequences and using different speech genres is the way to develop student’s required reading skills so that they become proficient readers .

**KEYWORDS:** Reading. Reading skills. UNITAU Education Observatory. Didactic sequence. Speech genres.



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Matriz de Referência do SARESP.....	21
Quadro 2: Referente ao tema 1: Reconstrução das condições de produção de textos.....	26
Quadro 3: Referente ao tema 2: Reconstrução do sentido do texto .....	27
Quadro 4: Referente ao tema 3: Reconstrução da textualidade.....	29
Quadro 5: Referente ao tema 4: Recuperação da intertextualidade e estabelecimento de relações entre textos.....	30
Quadro 6: Referente ao tema 5: Reflexão sobre os usos da língua falada e escrita.....	30
Quadro 7: Referente ao tema 6: Compreensão de textos literários.....	32

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	11
CAPÍTULO 1: DOCUMENTOS OFICIAIS SOBRE AVALIAÇÕES EXTERNAS	
1.1 Características gerais do SARESP.....	17
1.2 Matriz de Referência de Língua Portuguesa do SARESP.....	18
1.3 Comparação da Matriz de Referência da Prova Brasil com a do SARESP.....	23
1.4 Avaliação de Aprendizagem em Processo – AAP.....	34
CAPÍTULO 2: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	
2.1 A concepção sociocognitiva de leitura.....	36
2.2 O conceito de gênero discursivo e de sequência didática.....	38
CAPÍTULO 3: O DESEMPENHO DOS ALUNOS NAS AVALIAÇÕES EXTERNAS	
3.1 O contexto da pesquisa.....	42
3.2 Resultados da prova de Língua Portuguesa do SARESP 2012.....	44
3.3 Resultados da AAP do primeiro semestre de 2013.....	45
3.4 Um plano de ação para o desenvolvimento das habilidades de leitura.....	50
CAPÍTULO 4: ATIVIDADES DE LEITURA DE FÁBULAS E TIRAS	
4.1 Atividades de leitura de fábulas.....	52
4.2 Atividade de leitura de tiras.....	56
4.3 Resultados da AAP de agosto de 2013.....	62
CAPÍTULO 5: ATIVIDADES DE LEITURA DE CRÔNICAS, MEMÓRIAS, PROPAGANDA SOCIAL E PROPAGANDA DE PRODUTO	
5.1 Atividade de leitura de crônicas .....	69
5.2 Atividade de leitura de Memórias Literárias .....	75
5.3 Atividade de leitura de propaganda social .....	78
5.4 Atividade de leitura de propaganda de produto.....	87

CONCLUSÃO.....	96
REFERÊNCIAS.....	101
ANEXOS.....	104

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como tema o desenvolvimento das habilidades de leitura nos alunos do 8º ano/7ª série de uma escola localizada no interior do estado de São Paulo. Após a análise dos resultados do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP – do ano de 2012 e da Avaliação de Aprendizagem em Processo – AAP, aplicada pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEESP) em 2012 e em 2013, verificou-se a necessidade de um trabalho mais sistemático com leitura de textos para que os alunos ampliassem seu conhecimento sobre os diferentes gêneros discursivos bem como sobre sua estruturação e características e, assim, melhorassem suas habilidades de leitura. Para uma melhor exemplificação sobre a importância da avaliação do SARESP, a SEESP afirma:

Sendo uma avaliação externa de larga escala, o SARESP fornece informações sobre o desempenho dos alunos da rede estadual em relação ao desenvolvimento de competências e habilidades cognitivas necessárias à sua inserção e sua participação na vida social, cultural e econômica do país. Com base em seus resultados, a SEE/SP pode estabelecer áreas de atuação prioritárias para atingir os objetivos traçados pela política educacional em vigor. (SÃO PAULO, 2009)

O baixo desempenho da escola nessa avaliação externa, bem como o aumento das exigências por melhores resultados por parte da SEESP, tem mobilizado os professores na análise dos resultados obtidos pelos alunos da escola nas avaliações de Língua Portuguesa e na busca de soluções para alcançarem os índices propostos pela SEESP. Esse tema um tema recorrente em reuniões de ATPC nas escolas e em cursos promovidos pela Diretoria de Ensino. No entanto ainda há uma insatisfação por parte dos professores por não conseguirem desenvolver em seu alunos as competências e habilidades que são cobradas nas avaliações externas ou por não disporem de materiais didáticos desenvolvidos especificamente para essa finalidade. Vivenciando essa situação como professora de Língua Portuguesa do 8º ano dessa escola senti a necessidade de buscar uma maneira de estruturar as aulas de leitura de uma forma que os alunos sejam capazes de tornar-se leitores mais proficientes em gêneros discursivos cobrados nas provas dessa série e nas Olimpíadas de Língua Portuguesa, tais como: tira, crônica, fábula, memórias literárias, propaganda social e propaganda de produto.

O conceito de gênero discursivo de Bakhtin (1992), que se refere a toda produção de linguagem, em todos os campos da atividade humana, está subjacente às habilidades de leitura cobradas pelas provas SARESP e AAP. Isso significa que os textos utilizados nas provas são exemplares de gêneros discursivos no sentido bakhtiniano de serem formas

relativamente estáveis de enunciados orais ou escritos, que podem ser reconhecidas pelos usuários da língua como adequadas a determinadas situações de comunicação. As questões destas provas enfocam aspectos linguísticos, textuais e discursivos referentes aos gêneros que os textos representam, além de cobrarem a compreensão do assunto desenvolvido pelo texto. Sendo assim, é necessário desenvolver as habilidades de leitura dos alunos com a utilização de textos de diferentes gêneros discursivos, assim, eles serão capazes não só de obter melhores resultados nas avaliações externas das quais participarem, mas também de ser cidadãos capazes de “ler o mundo” de uma forma mais eficaz para se posicionarem criticamente.

Tendo em vista a necessidade de melhora no nível do desempenho dos alunos nas atividades de leitura, havia então algumas questões que necessitavam de respostas para que esta pesquisa tivesse um norte: 1) Quais as dificuldades em leitura dos alunos de 6º série/7º ano da escola em que foi desenvolvida esta pesquisa, de acordo com os resultados da prova de Língua Portuguesa do SARESP 2012 e da APP 2013, quando esses alunos já estavam na 7ª série/8º ano?; 2) Que tipo de atividades de leitura podem ser desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa visando às habilidades de leitura nas quais os alunos apresentam mais dificuldades?; 3) Quais os resultados do desenvolvimento de um plano de ação proposto e desenvolvido durante o ano letivo de 2013 em duas salas de 7ª série/8º ano (com os alunos de 6º série/7º ano que realizaram o SARESP em 2012)?

Essas perguntas de pesquisa correspondem ao seguinte objetivo geral de pesquisa: contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura de alunos do ensino fundamental por meio da reflexão sobre as exigências do SARESP e as possibilidades e benefícios de atividades de leitura desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa de duas salas de 7ª série/8º ano de uma escola da Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo. Especificamente, os objetivos da pesquisa são: 1) Analisar os resultados dos alunos de 6ª série/7º ano de uma escola da Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo na prova de Língua Portuguesa do SARESP 2012 e na AAP 2013, com os mesmos alunos já na 7ª série/8º ano; 2) Definir um plano de ação para o desenvolvimento das habilidades de leitura em que esses alunos mostraram mais dificuldades; 3) Desenvolver esse plano de ação em duas salas de 7ª série/8º ano da escola, durante o ano letivo de 2013, e refletir sobre esse trabalho.

Teoricamente, esta pesquisa se baseia na concepção sociocognitiva de leitura, na concepção bakhtiniana de linguagem e gênero discursivo, no conceito de sequência didática proposto como um “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em

torno de um gênero textual oral ou escrito” por Dolz; Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97).<sup>1</sup> Os documentos oficiais sobre a Prova Brasil (BRASIL, 2008), o SARESP e a APP serão utilizados para contextualização das diretrizes educacionais vigentes.

Esta pesquisa se desenvolve metodologicamente por: 1) uma análise qualitativa dos resultados do SARESP 2012 e da APP 2013; 2) uma pesquisa-ação para o desenvolvimento de um plano de ação focado em habilidades de leitura dos alunos de duas salas de 7<sup>a</sup> série/8<sup>o</sup> ano. Essas habilidades serão trabalhadas por meio de sequências didáticas de leitura dos gêneros discursivos Tira, Fábula, Crônica, Memórias Literárias, Propaganda Social e Propaganda de Produto, a partir de coletâneas de textos desses gêneros; ao final da etapa de leitura de cada gênero, os alunos farão atividades de verificação no formato de questões de múltipla escolha, com características semelhantes às questões da Prova SARESP.

A pesquisa-ação em sala de aula, de acordo com Moita-Lopes (1996), se caracteriza por uma intervenção realizada pelo professor-pesquisador em sua sala de aula com o intuito de promover uma mudança naquela realidade, com relação a algum aspecto detectado como problemático. No caso desta pesquisa, o enfoque é na melhoria da capacidade leitora dos alunos.

Esta pesquisa faz parte do projeto observatório OBSERVATÓRIO/UNITAU 2011-2014: Competências e habilidades de leitura: da reflexão teórica ao desenvolvimento e aplicação de propostas didático-pedagógicas nº23038010000201076, financiado por CAPES/INEP, coordenado pela Profa. Dra. Maria Aparecida Garcia Lopes Rossi. O Programa Observatório da Educação é resultado da parceria entre a CAPES, o INEP e a SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, do Ministério da Educação) e foi instituído pelo Decreto Presidencial nº 5.803, de 08 de junho de 2006, com o objetivo de fomentar estudos e pesquisas em educação, que utilizem a infra-estrutura disponível das Instituições de Educação Superior – IES e as bases de dados existentes no INEP.

O programa visa, principalmente, proporcionar a articulação entre pós-graduação, licenciaturas e escolas de educação básica e estimular a produção acadêmica e a formação de recursos pós-graduados, em nível de mestrado e doutorado. Prevê financiamento de despesas de custeio e bolsas de estudo para 3 estudantes de doutorado e/ou mestrado; 6 estudantes de graduação e 6 professores em efetivo exercício ou profissionais que exerçam a função de coordenador ou supervisor pedagógico na Rede Pública de Educação Básica.

---

<sup>1</sup> Os termos “gênero textual”, “gênero discursivo” ou “gênero do discurso” têm sido usados como sinônimos. Nesta dissertação usaremos o termo “gênero discursivo”, exceto no caso de citação literal.

O Projeto OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO/UNITAU apresentado à CAPES/INEP pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté respondeu ao EDITAL N° 038/2010/CAPES/INEP, para financiamento de projetos no período de 2011 a 2014. Seu objetivo geral é desenvolver um programa de formação continuada para professores de língua portuguesa com enfoque em desenvolvimento de competências e habilidades de leitura de alunos da educação básica, para o exercício de práticas sociais de leitura, conforme diretrizes da Matriz de Referência do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, da Matriz de Referência para o Exame Nacional do Ensino Médio, dos Parâmetros Curriculares Nacionais e do Programa para Avaliação Internacional de Estudantes (*Project for International Student Assessment – PISA*).

São **objetivos específicos** do Projeto Observatório/UNITAU:

1. Promover ações que visem à atualização teórica dos professores das escolas participantes e dos estudantes (de Letras e do Mestrado em Linguística Aplicada) participantes do projeto, no que se refere ao desenvolvimento de competências e habilidades de leitura dos alunos em aulas de língua portuguesa, a partir dos documentos mencionados no objetivo geral desta pesquisa e dos principais teóricos que podem fundamentar estas ações do projeto.
2. Analisar o nível sócio-econômico e cultural dos alunos das escolas participantes e suas representações (imaginárias) acerca das práticas sociais de leitura e refletir sobre como esses fatores afetam o envolvimento dos alunos nas atividades escolares de leitura, com vistas à elaboração das propostas didático-pedagógicas.
3. Fazer um levantamento das necessidades dos alunos das escolas participantes, a partir das informações dos professores e dos dados disponíveis sobre a Prova Brasil e Provas do SAEB, com vistas ao desenvolvimento de propostas didático-pedagógicas para o trabalho com leitura em aulas de Língua Portuguesa dessas escolas, do 6º ao 9º ano.
4. Fazer um levantamento do grau de habilidades dos professores e dos alunos das escolas participantes na utilização das NTIC e demais recursos tecnológicos disponíveis na escola para estabelecer diretrizes de propostas didático-pedagógicas de leitura em linguagem digital presente nas NTIC e para manifestação da compreensão de leitura, em linguagem digital ou não, pelo uso da linguagem audiovisual dos recursos tecnológicos disponíveis na escola.
5. Promover ações que visem: a) ao desenvolvimento de propostas didático-pedagógicas nas e/ou para as salas de aula dos professores participantes do projeto; b) à elaboração de materiais didáticos e de apoio aos professores a partir da fundamentação teórica

mobilizada nas primeiras ações do projeto (objetivo específico nº 1), das representações imaginárias sobre leitura e das necessidades constatadas nos alunos das escolas participantes (objetivos específicos nº 2 e 3) e das possibilidades de utilização das NTIC (objetivo 4).

6. Acompanhar os professores participantes na aplicação, em suas aulas de língua portuguesa, das propostas didático-pedagógicas desenvolvidas.
7. Promover a reflexão crítica a respeito de cada uma das etapas do projeto, desde o estudo da fundamentação teórica até a aplicação das propostas didático-pedagógicas em sala de aula.

A equipe do Projeto Observatório/UNITAU conta com a Coordenadora, com os professores do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada que orientam mestrandos que desenvolvem pesquisa no âmbito do Projeto, com os bolsistas (mestrandos, graduandos em Letras e professores da Rede Pública) e com participantes não-bolsistas, sendo esses, neste início de 2014, 8 mestrandas e 3 professores da Rede Pública.

O Projeto se encontra na sua fase mais produtiva de: 1) elaboração de materiais didáticos e de apoio aos professores a partir da fundamentação teórica mobilizada nas primeiras etapas do projeto e da proposta didático-pedagógica delineada; e 2) de desenvolvimento pelos bolsistas e professores participantes de atividades de leitura, em aulas de língua portuguesa, a partir da proposta didático-pedagógicas] e dos materiais didáticos desenvolvidos.

Todos os materiais didáticos têm sido divulgados amplamente para graduandos em Letras e professores não participantes do Projeto, sendo eles ex-alunos dos Cursos de Letras, Mestrado em Linguística Aplicada e Especialização em Leitura e Produção de Gêneros Discursivos; Professores de Escolas Municipais de Taubaté não vinculadas regularmente ao Projeto, mas que participaram dos minicursos e simpósios realizados em 2012 e 2013; Professores de outras redes de ensino que participaram de minicursos e palestras sobre o Projeto.

Esta dissertação desenvolve-se visando ao objetivo específico do Projeto Observatório/UNITAU de elaborar materiais didáticos e de apoio aos professores a partir da proposta didático-pedagógica delineada pelo Projeto e da fundamentação teórica mobilizada nas primeiras etapas.

Esta dissertação divide-se em 5 capítulos. O capítulo 1 apresenta um breve resumo sobre o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP, seu objetivo, suas características e principalmente sua evolução ao longo de sua existência e uma



análise sucinta de algumas habilidades. Apresentação de uma comparação entre as Matrizes de Referência da Prova Brasil e do SARESP, além de uma explicitação sobre Avaliação de Aprendizagem em Processo – AAP, que é um novo instrumento de avaliação da SEESP.

O capítulo 2 apresenta a concepção sociocognitiva de leitura, a concepção de linguagem e o conceito bakhtiniano de gênero discursivo e o conceito de sequência didática.

O capítulo 3 responde às duas primeiras perguntas de pesquisa: Quais as dificuldades em leitura dos alunos de 6º série/7º ano da escola em que foi desenvolvida esta pesquisa, de acordo com os resultados da prova de Língua Portuguesa do SARESP 2012 e da APP 2013, quando esses alunos já estavam na 7ª série/8º ano?; Que tipo de atividades de leitura podem ser desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa visando às habilidades de leitura nas quais os alunos apresentam mais dificuldades? Apresenta, assim, os resultados dos dois primeiros objetivos específicos da pesquisa.

O capítulo 4 responde à terceira pergunta de pesquisa: Quais os resultados do desenvolvimento de um plano de ação proposto e desenvolvido durante o ano letivo de 2013 em duas salas de 7ª série/8º ano (com os alunos de 6º série/7º ano que realizaram o SARESP em 2012)? Para isso, relata a pesquisa-ação enfocando as habilidades de leitura nas quais os alunos demonstraram mais dificuldades, de acordo com os dados das avaliações do SARESP 2012 e da AAP 2013.

O capítulo 5 relata as atividades de leitura dos gêneros discursivos nos quais os alunos apresentaram dificuldades na AAP de agosto. Os resultados da pesquisa são analisados e o capítulo se encerra com a reflexão sobre o trabalho desenvolvido com os alunos.

# CAPÍTULO 1

## DOCUMENTOS OFICIAIS SOBRE AVALIAÇÕES EXTERNAS

Este capítulo apresenta um breve resumo sobre o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP, seu objetivo, suas características e principalmente sua evolução ao longo de sua existência. Apresenta também um histórico da Matriz de Referência de Língua Portuguesa do SARESP e uma análise sucinta de algumas habilidades. Finaliza-se com a apresentação de uma comparação entre as Matrizes de Referência da Prova Brasil e do SARESP, além de uma explicitação sobre Avaliação de Aprendizagem em Processo – AAP, que é um novo instrumento de avaliação da SEESP.

### **1.1 Características gerais do SARESP**

O SARESP é uma avaliação externa aplicada anualmente pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP) para avaliar o Ensino Básico na rede estadual desde 1996. Na edição de 2007, ele passou a utilizar a metodologia dos exames nacionais (SAEB e Prova Brasil), o que permitiu a comparação de resultados. Escolas particulares e da rede municipal também podem aderir ao exame. Em 2012, participaram cerca de 2,3 milhões de estudantes de mais de 8.800 escolas das redes estadual e municipal, escolas particulares e unidades do Centro Paulo Souza, que aderiu à avaliação no referido ano.

As disciplinas avaliadas são Língua Portuguesa, Matemática e Ciências da Natureza (7º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º série do Ensino Médio). Há aplicação de prova de Redação para uma amostra de turmas dos 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio de cada rede de ensino.

Além da prova, os alunos preenchem um questionário com informações sobre suas características pessoais, socioeconômicas, culturais e situação escolar. Professores, coordenadores e diretores também são solicitados a fornecer dados relacionados ao processo de aprendizagem do aluno, à gestão da escola e à implantação de propostas pedagógicas.

Os resultados vêm em forma de relatórios detalhados para cada escola, com diagnósticos por alunos e por turmas. Esses documentos são de caráter confidencial, mas há relatórios gerais de cada unidade. A partir dos resultados do SARESP, a Secretaria da Educação calcula o IDESP (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo)

de todos os níveis de ensino de cada escola das redes municipais e as respectivas metas desse indicador para o ano seguinte.

## 1.2 Matriz de Referência de Língua Portuguesa do SARESP

A Matriz de Referência de Língua Portuguesa do SARESP organiza-se por habilidades de leitura, que funcionam como indicadores das aprendizagens que se espera os alunos terem realizados no período avaliado. A definição do termo Matriz de Referência, de acordo com o PDE/SAEB, é “[...] o referencial curricular do que será avaliado em cada disciplina e série, informando as competências e habilidades esperadas dos alunos. (BRASIL, 2011, p. 17).

Embora o primeiro SARESP tenha ocorrido em 1996, só em 2007 começou a seguir uma Matriz de Referência, após uma reformulação, pois até então seguia a escala de proficiência do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), ou seja, a Matriz de Referência da Prova Brasil.

De acordo com Castro, a partir desse ano [2007], o SARESP passou a ser um sistema de avaliação em larga escala. Com a implantação da Proposta Curricular Unificada no Estado, concretizada nos programas “Ler e Escrever” para as séries iniciais e “São Paulo faz Escola” para as séries finais dos ensinos fundamental e médio, definiu-se uma Matriz de Avaliação, que estabelece as expectativas de aprendizagem propostas no currículo. As provas foram pré-testadas e introduziram-se itens do Saeb nas provas, possibilitando a equalização dos resultados obtidos na mesma métrica de proficiência adotada nas avaliações nacionais. (CASTRO, 2009, p.14).

Ambas as Matrizes – da Prova Brasil e do SARESP – utilizam os mesmos conceitos de habilidades e competências de leitura. Perrenoud (2001) traz a seguinte definição: “competência é a capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”. Para Macedo (2003), “uma competência é mais do que um conhecimento”. O autor ressalta que ela pode ser explicada como um saber que se traduz na tomada de decisões, na capacidade de avaliar e julgar.

Na Matriz de referência do SARESP encontramos a seguinte definição de competência:

Competências cognitivas são modalidades estruturais da inteligência. Modalidades, pois expressam o que é necessário para compreender ou resolver um problema. Ou seja, valem por aquilo que integram, articulam ou configuram como resposta a uma pergunta. Ao mesmo tempo, são modalidades porque representam diferentes formas ou caminhos de se conhecer. Um mesmo problema pode ser resolvido de diversos modos. Há

igualmente muitos caminhos para se validar ou justificar uma resposta ou argumento. (SÃO PAULO, 2009, p. 14).

O conceito de habilidades também aparece nas duas Matrizes, portanto, uma breve conceituação será necessária. Vejamos como a Matriz do SARESP conceitua habilidades:

Elas funcionam como indicadores ou descritores das aprendizagens que se espera os alunos terem realizado no período avaliado. Possibilitam, igualmente, pelo nível alcançado, ordenar posições e localizar cada escola, por intermédio do desempenho de seus alunos, no conjunto das escolas ou sistema educacional do Estado de São Paulo. Por essa razão, as habilidades devem ser caracterizadas de modo objetivo, mensurável e observável. Elas possibilitam saber o que é necessário que o aluno faça para dar conta e bem do que foi solicitado em cada questão ou tarefa. (SÃO PAULO, 2009, p. 13).

O trabalho docente baseado na Matriz do SARESP deve, portanto, considerar que os conceitos de habilidade e competência se complementam mutuamente, mas não se confundem. Como explica Machado (2002), habilidade é uma competência de ordem específica (microcompetência), relacionada ao saber fazer uma determinada atividade; é mensurável, observável. Um feixe de habilidades somado à mobilização de recursos cognitivos (conhecimentos, valores, atitudes, habilidades, procedimentos) resulta numa competência. A competência é o caminho, é o “como fazer”, isto é, o saber articular os recursos, as estratégias ou procedimentos para resolver os problemas.

A Matriz do SARESP define 40 habilidades de leitura; a Matriz da Prova Brasil, 21. Pode-se observar que todas são de caráter bem específico, como “Localizar um argumento utilizado pelo autor para defender sua tese, em um texto argumentativo” (H13 da Matriz do SARESP) e “Inferir o sentido de uma palavra ou expressão” (D3 da Matriz da Prova Brasil). Ter competência leitora é muito mais do que dominar uma ou outra habilidade; é dominar uma grande quantidade de habilidades que permitam compreender, fazer inferências, construir diferentes sentidos de acordo com as condições de produção e circulação em que o texto está inserido.

As habilidades de leitura da Matriz do SARESP são agrupadas em três grupos de competências cognitivas avaliadas no exame, sendo: Grupo I: Competências para observar, que se referem aos esquemas presentativos ou representativos, propostos por Jean Piaget. Graças a eles, os alunos podem ler a prova, e perceber o que está sendo proposto nos textos, imagens, tabelas ou quadros e interpretar esse registro como informação e decidir sobre a alternativa que julgam mais correta. Grupo II: Competências para realizar, que são as habilidades que se caracterizam pelas capacidades de o aluno realizar os procedimentos necessários às suas tomadas de decisão em relação às questões ou tarefas propostas na prova.

Grupo III: Competências para compreender, cujos esquemas ou competências expressam-se de modo consciente e permitem compreensões próprias a este nível de elaboração cognitiva. (SÃO PAULO, 2009, p. 18).

O quadro que segue é a Matriz de referência mais atual do SARESP.

Quadro 1: Matriz de Referência do SARESP

<b>SARESP</b>
<b>Tema 1 - Reconstrução das condições de produção e recepção de textos</b>
<b>H01</b> Identificar a finalidade de um texto, seu gênero e assunto principal. (GI)
<b>H02</b> Identificar os possíveis elementos constitutivos da organização interna dos gêneros escritos (não literários): propagandas institucionais, regulamentos, procedimentos, fichas pessoais, formulários, verbetes de dicionários ou enciclopédia, notícias, cartazes informativos, folhetos de informação, cartas-resposta, artigos de divulgação, artigos de opinião, relatórios, entrevistas, resenhas, resumos, circulares, atas, requerimentos, documentos públicos, contratos públicos, diagramas, tabelas, legendas, mapas, estatutos, gráficos, definições ou textos informativos de interesse curricular. (GI)
<b>H03</b> Identificar os interlocutores prováveis de um texto, considerando o uso de formas verbais flexionadas no modo imperativo ou de determinado pronome de tratamento. (GI)
<b>Tema 2- Reconstrução do sentido do texto</b>
<b>H04</b> Identificar o sentido restrito a determinada área de conhecimento (técnica, tecnológica ou científica) de vocábulo ou expressão utilizado em um segmento de texto, selecionando aquele que pode substituí-lo por sinonímia no contexto em que se insere. (GI).
<b>H05</b> Localizar itens de informação explícita, relativos à descrição de características de determinado objeto, fenômeno, cenário, época ou pessoa. (GI)
<b>H06</b> Localizar e relacionar itens de informação explícita, distribuídos ao longo de um texto. (GI)
<b>H07</b> Localizar informações explícitas no texto, com o objetivo de solucionar um problema proposto. (GI)
<b>H08</b> Diferenciar ideias centrais secundárias; ou tópicos e subtópicos de um texto.(GI)
<b>H09</b> Organizar em sequência lógica itens de informação explícita, distribuídos ao longo de um texto. (GII)
<b>H10</b> Estabelecer relações entre imagens (fotos, ilustrações), gráficos, tabelas, info- gráficos e o corpo do texto, comparando informações pressupostas ou subentendida.
<b>H11</b> Inferir o tema ou o assunto principal, com base na localização de informações explícitas no texto. (GIII)
<b>H12</b> Inferir opiniões ou conceitos pressupostos ou subentendidos
<b>Tema 3 Reconstrução da textualidade</b>
<b>H13</b> Localizar um argumento utilizado pelo autor para defender sua tese, em um texto argumentativo. (GI)

H14 Identificar o sentido de operadores discursivos ou de processos persuasivos utilizados em um texto argumentativo. (GI)
H15 Estabelecer relações entre segmentos de um texto, identificando o antecedente de um pronome relativo ou o referente comum de uma cadeia de substituições lexicais.(GII)
H16 Estabelecer relações de causa/ consequência entre informações subentendidas ou pressupostas distribuídas ao longo do texto. (GII)
H17 Distinguir um fato da opinião pressuposta ou subentendida em relação a esse mesmo fato, em segmentos descontínuos de um texto. (GII)
H18 Inferir a tese de um texto argumentativo, com base na argumentação construída pelo autor.(GIII)
H19 Justificar o efeito de sentido produzido, em um texto, pelo uso intencional de notações e nomenclaturas específicas de determinada área do conhecimento científico. (GIII)
<b>Tema 4: Recuperação da intertextualidade e estabelecimento de relações entre textos</b>
H20 Justificar, com base nas características dos gêneros diferenças ou semelhanças no tratamento dado a uma mesma informação veiculada em textos diferentes. (GIII)
H21 Justificar o uso de recurso a formas de apropriação textual como paráfrases, citações, discurso direto ou indireto livre em um texto.(GIII) >
<b>Tema 5 Reflexão sobre os usos da língua falada e escrita</b>
H22 Identificar o uso adequado da concordância nominal ou verbal, com base na correlação entre definição/exemplo. (GI)
H23 Identificar o efeito de sentido produzido em um texto pelo uso de determinadas categorias gramaticais (gênero, número, casos, aspecto, modo, voz etc.) (GI)
H24 Justificar a presença, em um texto, de marcas de variação linguística no que diz respeito aos fatores geográficos, históricos, sociológicos ou técnicos, do ponto de vista da fonética, do léxico, da morfologia ou da sintaxe. (GIII)
H25 Justificar a presença, em um texto, de marcas de variação linguística que dizem respeito às diferenças entre os padrões da linguagem oral e os da escrita, do ponto de vista do léxico, da morfologia ou da sintaxe.(GIII)
H26 Aplicar conhecimentos relativos a unidades linguísticas (períodos, sentenças, sintagmas) como estratégia de solução de problemas de pontuação, com base na correlação entre definição/exemplo.(GIII)
H27 Aplicar conhecimentos relativos a regularidades observadas em processos de derivação como estratégia para solucionar problemas de ortografia, com base na correlação entre definição/exemplo.(GII)
<b>Tema 6: Compreensão de textos literários</b>
H28 Identificar o efeito de sentido produzido em um texto literário pela exploração de recursos ortográficos ou morfossintáticos. (GI)
H29 Identificar o efeito de sentido produzido, em um texto literário pelo uso intencional de

pontuação expressiva (interrogação, exclamação, reticências, aspas, etc.). (GI)
H30 Identificar marcas do discurso indireto ou indireto livre no enunciado de um texto literário narrativo. (GI)
H31 Identificar recursos semânticos expressivos (antítese, personificação, metáfora, metonímia) em um segmento de um poema, a partir de uma dada definição.
H32 Identificar uma interpretação adequada para um determinado texto literário. (GI).
H33 Distinguir o discurso direto da personagem do discurso do narrador, em uma narrativa literária. (GII)
H34 Organizar os episódios principais de uma narrativa literária em sequência lógica. (GII).
H35 Inferir o conflito gerador de uma narrativa literária, analisando o enunciado na perspectiva do papel assumido pelas personagens. (GIII).
H36 Inferir a perspectiva do narrador em uma narrativa literária, justificando conceitualmente essa perspectiva. (GIII)
H37 Inferir o papel desempenhado pelas personagens em uma narrativa literária. (GIII)
H38 Justificar os efeitos pelo uso de palavras ou expressões de sentido figurado. (GIII).
H39 Justificar o uso de determinados recursos gráficos, sonoros ou rítmicos em um poema. (GIII)
H40 Justificar o efeito de humor ou ironia produzido no texto literário pelo uso intencional de palavras ou expressões. (GIII)

Fonte: São Paulo (2009)

A análise dessa Matriz permite constatar que ela parte do conceito Bakhtiniano de Gênero Discursivo e foca as habilidades de leitura em elementos constitutivos dos gêneros discursivos, como conclui Lima (2013).<sup>2</sup>

O tema 1 da Matriz: Reconstrução das condições de produção e recepção de textos apresenta uma habilidade referente a um aspecto sociocomunicativo (discursivo) do gênero discursivo a ser lido, especificamente o propósito comunicativo do gênero ou sua finalidade (H1). Observa-se, no entanto, que outros aspectos das condições de produção, circulação e estilo dos gêneros discursivos não são contemplados nessa Matriz. Esse tema comportaria habilidades referentes a esses aspectos para explorar com mais detalhes os conhecimentos sobre os gêneros.

As outras habilidades referentes a gêneros não literários de H3 até H23, com exceção de H10, exploram os mais diversos elementos do texto verbal (aspectos gramaticais, morfológicos, lexicais, coesão, coerência e relação lógica entre as ideias, etc.); a natureza desses aspectos fica bem indicada nos títulos dos temas 2, 3, 4 e 5 da Matriz.

A H10 estabelece relações entre imagens (fotos, ilustrações), gráficos, tabelas, infográficos e o corpo do texto, comparando informações pressupostas ou subentendida,

<sup>2</sup> Na seção 2.2, o conceito de gênero discursivo será apresentado em detalhe.

explora os elementos não verbais. Talvez pudesse ser acrescentada a essa habilidade a importância das cores e diagramação para o entendimento de um texto. As habilidades de H2 a H27 recobrem muito detalhadamente a compreensão dos elementos verbais e não verbais de um texto. As habilidades de H28 a H40 recobrem a compreensão de textos literários (Tema 6). Essas habilidades enfocam aspectos sonoros, rítmicos, gramaticais de organização textual, e efeitos de sentido diversos, ou seja, exploram bem os aspectos verbais do gênero. No entanto, podemos observar as seguintes lacunas nas habilidades de leitura propostas para o gênero literário:

- 1- Falta de habilidade que contemple o aspecto sociocomunicativo.
- 2- Falta de habilidade que contemple todo o aspecto não verbal (diagramação de poemas concretos, ilustração de textos infantis).
- 3- Problema na H32 - Identificar uma interpretação adequada para um determinado texto literário. Essa habilidade erroneamente passa a impressão que só existe uma leitura para os textos literários quando, na realidade, sabemos que, de acordo com a concepção sociocognitiva de leitura,<sup>3</sup> cada leitor, de acordo com seu conhecimento de mundo, pode fazer uma leitura diferente de um mesmo texto.
- 4- Problema na H40- Justificar o efeito de humor ou ironia produzido no texto literário pelo uso intencional de palavras ou expressões. Essa habilidade pressupõe que a ironia e os efeitos de humos aparecem apenas em textos literários, no entanto é evidente o uso desses recursos em tiras, charges, e H.Q, ou seja, em textos não literários.

Embora a Matriz de Referência do SARESP seja bem detalhada e cubra os aspectos verbais e não verbais de um texto, ela não recobre bem os aspectos sociocomunicativos dos gêneros discursivos e as relações dialógicas de um texto com o contexto sociohistórico.

### **1.3 Comparação da Matriz de Referência da Prova Brasil com a do SARESP**

A Prova Brasil é uma avaliação para diagnóstico, em larga escala, desenvolvida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC). Tem o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos.

---

<sup>3</sup> A seção 2.1 apresentará detalhes da concepção sociocognitiva de leitura.



Nos testes aplicados na quarta e oitava séries (quinto e nono anos) do ensino fundamental e na terceira série do ensino médio, os estudantes respondem a itens (questões) de língua portuguesa, com ênfase nas habilidades de leitura, e matemática, com foco na resolução de problemas. Além de responderem a um questionário socioeconômico, os estudantes fornecem informações sobre fatores de contexto que podem estar associados ao desempenho.

Professores e diretores das turmas e escolas avaliadas também respondem a questionários que coletam dados demográficos, perfil profissional e de condições de trabalho. A partir das informações do SAEB e da Prova Brasil, o MEC e as secretarias estaduais e municipais de Educação podem definir ações voltadas ao aprimoramento da qualidade da educação no país e a redução das desigualdades existentes, promovendo, por exemplo, a correção de distorções e debilidades identificadas e direcionando seus recursos técnicos e financeiros para áreas identificadas como prioritárias.

As médias de desempenho nessas avaliações também subsidiam o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), ao lado das taxas de aprovação nessas esferas. Além disso, os dados também estão disponíveis a toda a sociedade que, a partir dos resultados, pode acompanhar as políticas implementadas pelas diferentes esferas de governo. No caso da Prova Brasil, ainda pode ser observado o desempenho específico das escolas públicas urbanas do país.

Lima (2013) faz uma comparação entre as Matrizes e conclui que as habilidades exigidas na Matriz de Referência do SARESP englobam todas as habilidades requeridas na Matriz de Referência da Prova Brasil. Conclui que a Matriz do SARESP é mais completa e detalhada.

Partindo desse resultado para a reflexão sobre o trabalho do professor de Língua Portuguesa interessado em desenvolver as habilidades exigidas por ambas as Matrizes de Referência, pode-se afirmar que os professores precisam ter subsídios teóricos sobre o conceito de habilidades de leitura; sobre dois dos principais conceitos envolvidos na leitura, de acordo com a abordagem sociocognitiva de leitura: decodificação e inferência; sobre o conceito bakhtiniano de gênero discursivo; sobre inúmeros aspectos constitutivos da textualidade e da variação linguística de gêneros literários e não literários. Todos esses fundamentos teóricos perpassam as habilidades de leitura descritas na Matriz de Referência da Prova Brasil, como já mostraram Lopes-Rossi e Paula (2012), e também a Matriz de Referência do SARESP, como se pode notar na análise realizada nesta pesquisa.

Ainda considerando uma contribuição que os resultados desta pesquisa podem oferecer ao ensino de Língua Portuguesa, destaca-se a necessidade de que atividades de leitura para o desenvolvimento das habilidades previstas nas Matrizes analisadas sejam elaboradas a partir de gêneros discursivos diversos, uma vez que, para desenvolver desde as habilidades mais simples até as mais complexas, a diversidade de textos é fundamental. Conclui-se que ambas as Matrizes visam a capacitar os alunos a ler e a interpretar em variadas situações comunicativas, bem como a compreender os fenômenos relacionados ao processo comunicativo que é característico de cada gênero. Esse processo mais amplo de compreensão exigido pelas Matrizes analisadas envolve uma competência linguística e comunicativa que será útil não só para práticas leitoras em sala de aula ou em provas, mas também para as mais diversas situações da vida.

Na sequência, são apresentadas as habilidades de leitura da Matriz do SARESP, agrupadas por temas, e comparadas com as habilidades de leitura da Prova Brasil. Observa-se que a Matriz do SARESP apresenta 40 habilidades de leitura para o 9º ano, e a Matriz da Prova Brasil apresenta 21 habilidades de leitura para esse mesmo ano. A Matriz do SARESP enumera as habilidades de H01 a H40, enquanto a Matriz da Prova Brasil as enumera de D01 a D21. Esse “D” corresponde a “descriptor de habilidade”.

Quadro2: Referente ao tema 1: Reconstrução das condições de produção de textos

SARESP	PROVA BRASIL
<p style="text-align: center;">Tema 1</p> <p>Reconstrução das condições de produção e recepção de textos</p>	
<p><b>H01</b> Identificar a finalidade de um texto, seu gênero e assunto principal. (GI)</p>	<p><b>D12</b> - Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros</p>
<p><b>H02</b> Identificar os possíveis elementos constitutivos da organização interna dos gêneros escritos (não literários): propagandas institucionais, regulamentos, procedimentos, fichas pessoais, formulários, verbetes de dicionários ou enciclopédia, notícias, cartazes informativos, folhetos de informação, cartas-resposta, artigos de divulgação, artigos de opinião, relatórios, entrevistas, resenhas, resumos, circulares, atas, requerimentos, documentos públicos, contratos públicos, diagramas, tabelas, legendas, mapas, estatutos, gráficos, definições ou textos informativos de interesse curricular. (GI)</p>	
<p><b>H03</b> Identificar os interlocutores prováveis de um texto, considerando o uso de formas verbais flexionadas no modo imperativo ou de determinado pronome de tratamento. (GI)</p>	<p><b>D 13-</b> Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor ou interlocutor de um texto.</p>

Fonte: Brasil (2011) e São Paulo (2009)

Esse primeiro quadro mostra que o tema 1 da Matriz do SARESP: *Reconstrução das condições de produção e recepção de textos* apresenta três habilidades (H1, H2, H3) que são semelhantes às dos descritores da Prova Brasil D12, D10, D13 respectivamente. No entanto, a comparação entre essas habilidades e esses descritores evidencia a maior completude das habilidades do SARESP, pois a H02 pode se aplicar aos vários gêneros discursivos existentes, enquanto o descritor D10 da Prova Brasil só se aplica a gêneros literários, pois “Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa”, só aparece em texto literário, não há conflito gerador de enredo em uma bula, em uma receita, etc.

A H3 do SARESP é a habilidade de “identificar os interlocutores prováveis de um texto considerando o uso de formas verbais flexionadas no modo imperativo ou de determinado pronome de tratamento”. Prevê a determinação do interlocutor por meio de alguns elementos linguísticos específicos (formas verbais ou pronomes), enquanto o descritor D13 da Prova Brasil, “Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor ou interlocutor de um texto”, é mais amplo; permite a consideração de qualquer elemento linguístico que permita identificar os interlocutores, como aspectos lexicais de variação

sociolinguística (gírias, regionalismo, itens lexicais típicos de determinada classe social, faixa etária, grupo profissional, etc.). Por isso a H3 do SARESP e o D13 da Prova Brasil não apresentam correspondência total.

O quadro 3, a seguir, explicita as habilidades de leitura referentes ao Tema 2 da Matriz de Referência de Língua Portuguesa do SARESP e os descritores de habilidades de leitura da Matriz da Prova Brasil correspondentes

Quadro 3: Referente ao tema 2: Reconstrução do sentido do texto

SARESP	PROVA BRASIL
Tema 2- Reconstrução do sentido do texto	
<b>H04</b> Identificar o sentido restrito a determinada área de conhecimento (técnica, tecnológica ou científica) de vocábulo ou expressão utilizado em um segmento de texto, selecionando aquele que pode substituí-lo por sinonímia no contexto em que se insere. (GI).	<b>D3</b> Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
<b>H05</b> Localizar itens de informação explícita relativos à descrição de características de determinado objeto, fenômeno, cenário, época ou pessoa. (GI)	<b>D1</b> Localizar informações explícitas em um texto.
<b>H06</b> Localizar e relacionar itens de informação explícita, distribuídos ao longo de um texto. (GI)	<b>D1</b> Localizar informações explícitas em um texto.
<b>H07</b> Localizar informações explícitas no texto, com o objetivo de solucionar um problema proposto. (GI)	<b>D1</b> Localizar informações explícitas em um texto.
<b>H08</b> Diferenciar ideias centrais secundárias; ou tópicos e subtópicos de um texto.(GI)	<b>D9</b> Diferenciar as partes principais das secundárias de um texto
<b>H09</b> Organizar em sequência lógica itens de informação explícita, distribuídos ao longo de um texto. (GII)	<b>D11</b> Estabelecer relação de causa e consequência entre partes e elementos de um texto.
<b>H10</b> Estabelecer relações entre imagens (fotos, ilustrações), gráficos, tabelas, info- gráficos e o corpo do texto, comparando informações pressupostas ou subentendida.	<b>D5</b> Interpretar texto com auxílio de materiais gráficos diversos (propagandas, quadrinhos, fotos, etc.)
<b>H11</b> Inferir o tema ou o assunto principal, com base na localização de informações explícitas no texto. (GIII)	<b>D6</b> Identificar o tema de um texto.
<b>H12</b> Inferir opiniões ou conceitos pressupostos ou subentendidos	<b>D14</b> Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato em um texto.

Fonte: Brasil (2011) e São Paulo (2009)

O tema 2 do SARESP, Reconstrução dos sentidos do texto, traz as habilidades H4, H5, H6, H7, H8, H9, H10, H11 e H12, que apresentam algumas relações de semelhanças com os descritores da PROVA BRASIL D3, D1, D1, D1, D9, D11, D5, D6 e D14,

respectivamente. Destaca-se nessa comparação o fato de a H04 “Identificar o sentido restrito a determinada área de conhecimento (técnica, tecnológica ou científica) de vocábulo ou expressão utilizados em um segmento de texto, selecionando aquele que pode substituí-lo por sinonímia no contexto em que se insere” ser uma habilidade de compreensão de vocabulário muito específica, enquanto o descritor da Prova Brasil que apresenta alguma semelhança com essa habilidade – D3 “Inferir o sentido de uma palavra ou expressão” – referir-se à compreensão de qualquer palavra ou expressão. Outro aspecto importante é o fato de o descritor 1 (D1) da Matriz da Prova Brasil se repetir no quadro comparativo e corresponder a três habilidades diferentes da Matriz do SARESP, o que mostra mais uma vez como os descritores da Prova Brasil apresentam características muito gerais.

Na comparação entre H09 “Organiza em sequência lógica itens de informação explícita distribuída ao longo de um texto” e D11 “Estabelecer relação de causa e consequência entre partes e elementos de um texto”, ambas relativas a raciocínio lógico, verifica-se uma diferença entre os verbos utilizados nas duas Matrizes e uma exigência maior da habilidade H09. Comparando as outras habilidades com os descritores desse Quadro 3, podemos verificar que a Matriz do SARESP é sempre mais específica na habilidade requerida enquanto a Matriz da Prova Brasil expressa a habilidade de forma mais geral.

A H12 da Matriz do SARESP, “Inferir opiniões ou conceitos pressupostos ou subentendidos em um texto”, corresponde parcialmente a D14 da Prova Brasil, “Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato”. Neste caso, observa-se que há diferença entre “inferir” e “distinguir”. Na H12, a operação cognitiva exigida (inferir) parece ser mais complexa, particularmente no que se refere a “conceitos pressupostos ou subentendidos em um texto”. A D14 exige apenas uma parte da habilidade exigida pela H12, portanto, a habilidade é mais complexa na Matriz do SARESP do que na Matriz da Prova Brasil.

O tema 3 do SARESP, Reconstrução da textualidade, apresenta sete habilidades que são comparadas com as habilidades correspondentes da Matriz de Referência da Prova Brasil no quadro 4, a seguir.

Quadro 4: Referente ao tema 3: Reconstrução da textualidade

SARESP	PROVA BRASIL
Tema 3 Reconstrução da textualidade	
H13 Localizar um argumento utilizado pelo autor para defender sua tese, em um texto argumentativo. (GI)	D8-Estabelecer relação entre tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.
H14 Identificar o sentido de operadores discursivos ou de processos persuasivos utilizados em um texto argumentativo. (GI)	D15-Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.
H15 Estabelecer relações entre segmentos de um texto, identificando o antecedente de um pronome relativo ou o referente comum de uma cadeia de substituições lexicais. (GII)	D2-Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
H16 Estabelecer relações de causa/ consequência entre informações subentendidas ou pressupostas distribuídas ao longo do texto. (GII)	D11-Estabelecer relação de causa e consequência entre partes e elementos de um texto.
H17 Distinguir um fato da opinião pressuposta ou subentendida em relação a esse mesmo fato, em segmentos descontínuos de um texto.(GII)	D14-Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
H18 Inferir a tese de um texto argumentativo, com base na argumentação construída pelo autor.(GIII)	D7-Identificar a tese de um texto.
H19 Justificar o efeito de sentido produzido, em um texto, pelo uso intencional de notações e nomenclaturas específicas de determinada área do conhecimento científico.(GIII)	Não há nenhum descritor correspondente na PROVA BRASIL

Fonte: Brasil (2011) e São Paulo (2009)

O tema 3, Reconstrução da textualidade, apresenta sete habilidades, da H13 até a H19. Essas habilidades dizem respeito aos elementos coesivos do texto, por isso correspondem quase todas aos descritores da Prova Brasil pertencentes ao tópico 4, que se refere à coerência e coesão no processamento do texto. A H19 não tem nenhum descritor correspondente na Matriz da Prova Brasil, pois essa Matriz não cobra habilidades que enfoquem aspectos específicos de gêneros da esfera científica.

O quadro a seguir traz o tema 4 da Matriz do SARESP, que engloba duas habilidades, a H20 e a H21.

Quadro 5: Referente ao tema 4: Recuperação da intertextualidade e estabelecimento de relações entre textos

SARESP	PROVA BRASIL
Tema 4: Recuperação da intertextualidade e estabelecimento de relações entre textos	
<b>H20</b> Justificar, om base nas características dos gêneros diferenças ou semelhanças no tratamento dado a uma mesma informação veiculada em textos diferentes. (GIII)	<b>D20</b> Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que foi produzido e daquelas em que será recebido.
<b>H21</b> Justificar o uso de recurso a formas de apropriação textual como paráfrases, citações, discurso direto ou indireto livre em um texto.(GIII) >	Não há descritor correspondente na PROVA BRASIL.

Fonte: Brasil (2011) e São Paulo (2009)

A H20 do SARESP é a habilidade de perceber como um mesmo tema é abordado de forma diferente em gêneros discursivos diferentes. O descritor D20 da Matriz da Prova Brasil também prevê a mesma habilidade e o trabalho com diferentes gêneros discursivos. H21 não encontra nenhum correspondente na Matriz da Prova Brasil, pois nesta Matriz não há nenhum descritor que enfoque “formas de apropriação textual”. Esse é mais um exemplo de uma habilidade bem específica cobrada pela Matriz do SARESP.

O quadro a seguir compara as habilidades do tema 5 da Matriz do SARESP, que faz uma reflexão sobre os usos da língua na fala e na escrita, com os descritores de habilidades correspondentes da Matriz da Prova Brasil.

Quadro 6: Referente ao tema 5: Reflexão sobre os usos da língua falada e escrita

SARESP	PROVA BRASIL
Tema 5 Reflexão sobre os usos da língua falada e escrita	
<b>H22</b> Identificar o uso adequado da concordância nominal ou verbal, com base na correlação entre definição/exemplo. (GI)	Não há nenhum descritor correspondente na PROVA BRASIL
<b>H23</b> Identificar o efeito de sentido produzido em um texto pelo uso de determinadas categorias gramaticais (gênero, número, casos, aspecto, modo, voz etc.) (GI)	<b>D18</b> Reconhecer efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.
<b>H24</b> Justificar a presença, em um texto, de marcas de variação linguística no que diz respeito aos fatores geográficos, históricos, sociológicos ou técnicos, do ponto de vista da fonética, do léxico, da morfologia ou da sintaxe. (GIII)	<b>D13</b> Identificar marcas linguísticas que evidenciam o locutor ou interlocutor de um texto.

<b>H25</b> Justificar a presença, em um texto, de marcas de variação linguística que dizem respeito às diferenças entre os padrões da linguagem oral e os da escrita, do ponto de vista do léxico, da morfologia ou da sintaxe.(GIII)	<b>D13</b> Identificar marcas linguísticas que evidenciam o locutor ou interlocutor de um texto.
<b>H26</b> Aplicar conhecimentos relativos a unidades linguísticas (períodos, sentenças, sintagmas) como estratégia de solução de problemas de pontuação, com base na correlação entre definição/exemplo.(GIII)	Não há nenhum descritor correspondente na PROVA BRASIL
<b>H27</b> Aplicar conhecimentos relativos a regularidades observadas em processos de derivação como estratégia para solucionar problemas de ortografia, com base na correlação entre definição/exemplo.(GII)	Não há nenhum descritor correspondente na PROVA BRASIL .

Fonte: Brasil (2011) e São Paulo (2009)

O tema 5 da Matriz do SARESP trata das relações existentes entre fala e escrita. Duas habilidades que correspondem a esse tema, a H24 e H25, têm D13 da Prova Brasil como correspondente. A H23 é correspondente parcialmente ao D18, pois esse descritor só se refere a palavra ou expressão, já na Matriz do SARESP a habilidade se refere a categorias gramaticais, ou seja, a Matriz do SARESP é mais detalhada, pois essa habilidade prevê que o efeito de sentido pode ser produzido pelo uso de diferentes categorias gramaticais, inclusive pelo uso de uma palavra no singular ou no plural. O descritor da PROVA BRASIL só contempla os diferentes sentidos causados por uma palavra ou expressão. Três habilidades cobradas pelo SARESP – H22, H26 e H27 – referentes a aspectos gramaticais e de ortografia – não são contempladas pela Prova Brasil.

O quadro a seguir compara as habilidades do tema 6 do SARESP, que trata da compreensão de textos literários, com descritores de habilidades da Prova Brasil.



Quadro 7: Referente ao tema 6: Compreensão de textos literários

SARESP	PROVA BRASIL
<b>Tema 6: Compreensão de textos literários</b>	
<b>H28</b> Identificar o efeito de sentido produzido em um texto literário pela exploração de recursos ortográficos ou morfossintáticos. (GI)	<b>D19</b> Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ ou morfossintáticos.
<b>H29</b> Identificar o efeito de sentido produzido, em um texto literário pelo uso intencional de pontuação expressiva (interrogação, exclamação, reticências, aspas, etc.). (GI)	<b>D17</b> Identificar o efeito de sentido decorrente do uso de pontuação e de outras notações.
<b>H30</b> Identificar marcas do discurso indireto ou indireto livre no enunciado de um texto literário narrativo. (GI)	Não há nenhum descritor correspondente na PROVA BRASIL
<b>H31</b> Identificar recursos semânticos expressivos (antítese, personificação, metáfora, metonímia) em um segmento de um poema, a partir de uma dada definição.	Não há nenhum descritor correspondente na PROVA BRASIL
<b>H32</b> Identificar uma interpretação adequada para um determinado texto literário. (GI).	Não há nenhum descritor correspondente na PROVA BRASIL
<b>H33</b> Distinguir o discurso direto da personagem do discurso do narrador, em uma narrativa literária. (GII)	Não há nenhum descritor correspondente na PROVA BRASIL
<b>H34</b> Organizar os episódios principais de uma narrativa literária em sequência lógica. (GII).	Não há nenhum descritor correspondente na PROVA BRASIL
<b>H35</b> Inferir o conflito gerador de uma narrativa literária, analisando o enunciado na perspectiva do papel assumido pelas personagens. (GIII).	<b>D10</b> Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
<b>H36</b> Inferir a perspectiva do narrador em uma narrativa literária, justificando conceitualmente essa perspectiva. (GIII)	Não há nenhum descritor correspondente na PROVA BRASIL
<b>H37</b> Inferir o papel desempenhado pelas personagens em uma narrativa literária. (GIII)	Não há nenhum descritor correspondente na PROVA BRASIL
<b>H38</b> Justificar os efeitos pelo uso de palavras ou expressões de sentido figurado. (GIII).	<b>D18</b> Reconhecer efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.
<b>H39</b> Justificar o uso de determinados recursos gráficos, sonoros ou rítmicos em um poema. (GIII)	<b>D18 e D19</b> Reconhecer efeito de sentido decorrente da escolha de uma palavra ou expressão e/ou morfossintáticos.
<b>H40</b> Justificar o efeito de humor ou ironia produzido no texto literário pelo uso intencional de palavras ou expressões. (GIII)	<b>D16</b> Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados

Fonte: Brasil (2011) e São Paulo (2009)

O tema 6 da Matriz do SARESP trata de um grande número de habilidades: H28, H29, H30, H31, H32, H33, H34, H35, H36, H37, H38, H39 e H40. Como o tema é compreensão de textos literários e na Matriz da Prova Brasil não há nenhum tópico que seja específico ao texto literário, dessas treze habilidades apenas seis encontram descritores correspondentes na PROVA BRASIL (D10, D17, D18 e o D19), como verificado no quadro acima. Esses são descritores bastante gerais, que se aplicam a inúmeros gêneros discursivos, literários e não literários. Uma análise mais detalhada dos descritores colocados lado a lado mostra que a correspondência entre eles não é perfeita. A H39 pede para justificar o uso de determinados recursos gráficos, sonoros ou rítmicos em um poema, por isso a correspondência com os descritores D18 e D19 é parcial, pois esses não são específicos para o texto literário (não se referem apenas a poemas). As outras sete habilidades do SARESP que não encontram correspondência na Prova Brasil referem-se exclusivamente ao texto literário.

No quadro 7, considerou-se que as habilidades H30, H33, H 36 e H37 do SARESP, referentes a marcas do discurso direto das personagens e à perspectiva do narrador, em uma narrativa literária, não encontram descritor correspondente na Matriz da Prova Brasil. Considerou-se que o D13 da Prova Brasil “Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor ou interlocutor de um texto” refere-se ao autor do texto (de um gênero discursivo) e a seu interlocutor, e não às personagens participantes do diálogo, no caso de um diálogo inserido em uma narrativa literária. “Texto”, nesse caso, não está sendo entendido como sinônimo de um diálogo inserido numa narrativa. Parece ser uma interpretação possível dado que o descritor da Prova Brasil não é específico para textos literários.

Os resultados da comparação de habilidades de leitura da Matriz do SARESP e da Matriz da Prova Brasil evidenciam que a Matriz de referência do SARESP é mais recente de (2007) e baseada na Matriz da Prova Brasil (2005)<sup>4</sup>. No entanto, nota-se que as habilidades cobradas pelo SARESP são em número muito maior e mais específicas sobre o que estão avaliando. A Matriz de referência do SARESP detalha melhor as habilidades de leitura, explorando melhor o conceito bakhtiniano de gênero discursivo – especialmente nas H01, H02, H20 e nas 13 habilidades referentes à leitura de gêneros literários. A Matriz do SARESP também é mais específica quanto à percepção de marcas de variação linguística, como se observa nas H24 e H25.

---

<sup>4</sup> A primeira publicação da Matriz de referência da Prova Brasil foi em 2005. O documento impresso referente a essa prova é de 2008 e o documento disponível atualmente na internet é de 2011. A Matriz de referência de língua portuguesa permanece a mesma nessas três edições do documento.

#### **1.4 Avaliação de Aprendizagem em Processo – AAP**

Em 2011, a SEESP criou a Avaliação de Aprendizagem em Processo – AAP para que ela fosse mais um instrumento de aferição do desenvolvimento das habilidades de leitura nos alunos da rede. Iniciada no segundo semestre deste mesmo ano, a aplicação foi voltada para o 6º ano do Ensino Fundamental e 1ª série do Ensino Médio. No primeiro e segundo semestres de 2012, as provas abrangeram os 6º e 7º anos do EF e as 1ª e 2ª séries do EM. No primeiro semestre de 2013, envolveu todos os anos e séries dos Ensinos Fundamental e Médio.

Essa ação, fundamentada no Currículo Oficial da SEE, dialoga com as habilidades contidas nas Matrizes de Referência para a Avaliação (SARESP, SAEB, ENEM) e tem se mostrado bem avaliada pelos educadores da rede estadual. Propõe o acompanhamento coletivo e individualizado ao aluno, por meio de um instrumento de caráter diagnóstico e se localiza no bojo das ações voltadas para os processos de recuperação, a fim de apoiar e subsidiar os professores de Língua Portuguesa que atuam no Ciclo II do Ensino Fundamental e no Ensino Médio da Rede Estadual de São Paulo. Além da formulação dos instrumentos de avaliação – na forma de cadernos de provas para os alunos – também foram elaborados documentos específicos de orientação para os professores – Comentários e Recomendações Pedagógicas – contendo o quadro de habilidades, gabaritos, itens, interpretação pedagógica das alternativas, sugestões de atividades subsequentes às análises dos resultados e orientação para aplicação e correção das provas de redação. Espera-se que, agregados aos registros que o professor já possui, sejam instrumentos para a definição de pautas individuais e coletivas, que, organizadas em um plano de ação, mobilizem procedimentos, atitudes e conceitos necessários para as atividades de sala de aula, sobretudo, aquelas relacionadas aos processos de recuperação da aprendizagem.

A Avaliação da Aprendizagem em Processo de Língua Portuguesa, em sua 4ª edição, apresenta quinze questões objetivas compostas por quatro alternativas e prova de produção textual para os quatro anos do Ensino Fundamental II e para as três séries do Ensino Médio. Para a seleção/elaboração das provas objetivas, foram considerados conteúdos e habilidades pautados no Currículo Oficial do Estado de São Paulo, Caderno do Professor: Língua Portuguesa, Matriz de Referência para a Avaliação - SARESP, Prova Brasil, ENEM. O objetivo principal dessa ação é levar os professores a realizar inferências com relação aos acertos e também buscar sanar as dificuldades que levaram a possíveis erros.

Após a aplicação de cada AAP há reuniões nas escolas para que o corpo docente discuta os resultados e a partir deles elaboram atividades que contemplem as habilidades nas quais os alunos não obtiveram êxito.

No capítulo três serão analisados os resultados da AAP do primeiro Semestre de 2013

## CAPÍTULO 2

### FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo apresenta a concepção sociocognitiva de leitura, a concepção de linguagem e o conceito bakhtiniano de gênero discursivo e o conceito de sequência didática no ensino de língua portuguesa.

#### **2.1 A concepção sociocognitiva de leitura**

A Matriz de Referência do SARESP define 40 habilidades de leitura, como foi apresentado no capítulo 1, todas de caráter bem específico. Ter competência leitora é muito mais do que dominar uma ou outra habilidade; é dominar uma grande quantidade de habilidades que permitam compreender, fazer inferências, construir diferentes sentidos de acordo com as condições de produção e circulação em que o texto está inserido.

Uma concepção de leitura compatível com esse conceito de competência leitora, como explica Lopes-Rossi (2011) e que se adota nesta pesquisa, é a sociocognitiva. Para entendê-la, é interessante retomar o conceito de leitura e suas modificações ao longo das últimas décadas. A primeira modificação significativa do conceito é, como explica Solé (1998, p.23), a mudança de leitura como decodificação para de leitura como construção de sentidos. Inicialmente acreditava-se que o texto era algo pronto, acabado e que bastava o leitor decodificá-lo para que seu sentido já estivesse compreendido. O grande problema dessa concepção é o fato de se ignorarem completamente os processos cognitivos do leitor e seus conhecimentos prévios na produção de sentido para o texto.

A partir da década de 80, o interesse das pesquisas sobre leitura passou a recair nas operações cognitivas de processamento textual, mostrando que, para que ocorra a compreensão textual, o indivíduo ativa seus conhecimentos linguísticos, textuais e representados na memória enciclopédica. Como esses conhecimentos são individuais, cada leitor, portanto, poderá compreender o texto de forma distinta, de acordo com: “a quantidade de conhecimento disponível a partir do texto e do contexto, bem como de suas crenças, opiniões e atitudes.” (SOLÉ, 1998, p. 22). Sendo assim, a significação dada ao texto pelo leitor pode ou não ser a intencionada por seu autor e nem sempre está explícita no texto. Essa concepção cognitiva de leitura, como explica Solé (1998) e Kleiman (1989), passou também a ser conhecida como abordagem interativista.

Nessa abordagem, são levados em consideração os conhecimentos prévios do leitor, pois o texto não explicita todos os sentidos possíveis; muitas informações ficam implícitas e podem ser inferidas pelo leitor – algumas inferências não são nem previstas pelo autor do texto, pois é impossível prever que conexões o leitor fará dos elementos do texto com seus conhecimentos prévios.

Coscarelli (2002, p. 14) explica que

Os conceitos de inferência costumam ser tão abrangentes que se confundem com o conceito de pensar. Gerar informações semânticas a partir de outras é o mesmo que pensar. Então, em que estaria a diferença entre esses dois conceitos? É preciso chamar a atenção para o fato de que as inferências são informações que o leitor ou ouvinte adiciona ao estímulo linguístico por ele recebido, com o aval desse estímulo.

Segundo a autora, existem dois tipos de inferências: as conectivas, que são importantes para conexão de diferentes partes do texto, e as elaborativas, que simplesmente acrescentam mais informação ao texto, porém não são primordiais para que ele seja entendido.

A compreensão baseia-se fortemente na possibilidade de o leitor fazer inferências e as pesquisas mostraram que é possível ensinar aos leitores inexperientes estratégias metacognitivas (procedimentos) de leitura, que consistem em relacionar os conhecimentos prévios do leitor com as informações do texto de forma que ele possa construir sentidos para o texto por meio de inferências. As limitações dessa concepção cognitiva de leitura, como explica Lopes-Rossi (2011), são o fato de o conhecimento ser visto como uma atividade individual, de origem subjetivista, e o fato de a leitura não estar inserida num contexto sócio histórico mais amplo.

A mudança de uma concepção cognitiva para uma sociocognitiva de leitura é observada, como explica Koch (2005), a partir do momento em que os estudos sobre cognição concluíram que a separação entre o cognitivo e o social é impossível. A partir dessa explicação, a concepção cognitiva de leitura passou por uma revisão. A autora destaca que a cognição é um fenômeno situado, sendo assim, o estudo exclusivo da mente para a compreensão das estratégias de construção do conhecimento pode ser um erro, pois a vida em sociedade é determinante em alguns comportamentos cognitivos: “A linguagem é tida como principal mediador da interação entre as referências do mundo biológico e as referências do mundo sócio cultural”. (KOCH, 2005, p. 100).

O conceito de conhecimento prévio do leitor passou por uma ampliação. No momento da compreensão textual, não se pode excluir os conhecimentos sociais (culturais), da situação de comunicação. Marcuschi (2008) comenta que os conhecimentos prévios são os principais

responsáveis pela compreensão global de um texto. Para o autor cada leitor compreenderá o texto de acordo com seus conhecimentos linguísticos, enciclopédicos, específicos ou pessoais, conhecimentos de normas (institucionais, culturais e sociais) e finalmente os conhecimentos lógicos. Quando o leitor ativa todos esses conhecimentos prévios para assim dar significação ao texto lido, ele busca informações que foram adquiridas em seu contexto, logo fica evidente aqui a concepção sociodiscursiva.

Kock (2005, p. 97) afirma que “todo processo de compreensão pressupõe, portanto, atividades do ouvinte leitor, de modo que se caracteriza como um processo ativo e contínuo de construção – e não apenas de reconstrução”.

Para Marcuschi (2008, p.242), “o texto é um processo e pode ser visto como um evento comunicativo sempre emergente”. Isso significa que não está acabado, pois sua significação será dada pelo seu leitor, a partir de uma série de fatores contextuais, linguísticos e textuais. O leitor segue algumas regras de gramática e de boa formação linguística para não ter uma interpretação completamente diferente da pretendida pelo autor, porque o texto não é uma “caixinha de surpresa”, mas o leitor constrói sentidos que não estão explicitados no texto. Marcuschi (2008, p.242) discorre sobre esse aspecto:

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 do uso da língua. O sentido não está no leitor, nem no texto, nem no autor, mas se dá como um efeito das relações entre eles e das atividades desenvolvidas.

O autor ainda evidencia que, como os textos são históricos e se realizam em algum gênero discursivo, cada gênero requer uma forma diferente de ser entendido, o que já é um indicador do seu sentido.

## **2.2 O conceito de gênero discursivo e de sequência didática**

Entende-se por gênero discursivo (ou gênero do discurso) uma “forma relativamente estável de enunciado oral ou escrito, produzido em situações de interação verbal, com função comunicativa determinada” (BAKHTIN, 1992, p.262). Esse autor postula que toda comunicação, em todos os campos da atividade humana, se dá por meio de gêneros do discurso, ou seja, de enunciados particulares que apresentam traços em comum, guardando certas semelhanças. Os gêneros do discurso podem ser reconhecidos pelos usuários da língua como adequados a determinadas situações de comunicação. Alguns exemplos de gêneros discursivos, dos mais comuns no dia a dia até os mais complexos: bilhete, receita culinária,

conversa, discussão, lista de compras, contrato de compra e venda, nota fiscal, notícia, poema, bula de remédio, palestra, conferência.

De acordo com Bakhtin (1992), os gêneros do discurso caracterizam-se por pela temática, pelo estilo, pela composição. Os primeiros estudos sobre os gêneros, no âmbito da Linguística, enfatizaram a composição verbal dos gêneros, ou seja, seus aspectos lingüístico-textuais, como explica Rodrigues (2005). Em virtude disso, muitos autores usavam o termo “gêneros textuais” por priorizarem os aspectos textuais, em detrimento dos outros. A partir dos anos 2000, a compreensão do conceito bakhtiniano ficou mais clara e mesmo os autores que continuaram usando o termo “gêneros textuais” passaram a considerara todos os aspectos constitutivos dos gêneros.

Marcuschi (2002) explica que os gêneros textuais (ou discursivos) não podem ser analisados apenas como uma estrutura lingüístico-textual, pois a dimensão lingüística não é suficiente para constituir o enunciado. Os gêneros discursivos precisam ser considerados também por seus aspectos sociocomunicativos e funcionais e, ainda, por conteúdo temático, estilo, construção composicional. A finalidade discursiva ou o propósito comunicativo de um gênero discursivo é uma característica de suma importância para sua identificação. Com relação aos elementos composicionais de um gênero, é necessário considerar os elementos verbais (lingüísticos) e não-verbais (não- lingüísticos).

Os gêneros discursivos existentes são praticamente impossíveis de numerar, pois em cada atividade humana existem gêneros discursivos que são referentes àquele contexto. Segundo Marcuschi (2008), esses gêneros discursivos podem ser agrupados por domínios discursivos, sendo alguns deles: Instrucional, jornalístico, religioso, saúde, comercial, industrial, jurídico, publicitário, lazer, interpessoal, militar, ficcional/literário. O autor ressalta que essa é apenas uma breve relação dos domínios existentes.

Em cada um desses domínios discursivos são produzidos diversos gêneros. Marcuschi (2008) cita alguns. No domínio Instrucional (acadêmico, científico, educacional) temos: artigos científicos, relatórios, notas de aula, notas de rodapé, teses, dissertações, resumos, parecer técnico, ata de reunião, parecer sobre tese, diploma, etc. No domínio Jornalístico, temos: editoriais, notícias, reportagens, nota social, artigos de opinião, entrevistas, crônicas esportivas, crônica policial, sinopse de filmes, sinopse de novelas, errata, charge.

Rodrigues (2005, p. 156) explica que, para Bakhtin, “A língua vista como discurso não pode ser dissociada de seus falantes e de seus atos, das esferas sociais, dos valores ideológicos. Assim, a língua é uma atividade e um fenômeno social; as produções de



enunciados (exemplares de gêneros discursivos) estão intimamente relacionadas às condições das situações de interação. As propriedades típicas de qualquer produção de linguagem (gênero discursivo ou enunciado oral ou escrito) devem ser consideradas de acordo com seu contexto sócio-histórico e seu propósito comunicativo.

Embora o ensino de leitura, na abordagem cognitiva, não levasse tanto em consideração o contexto de produção, hoje, na abordagem sociocognitiva, está mais do que evidente que é impossível desenvolver habilidades de leitura e fazer uma leitura inferencial e crítica sem observar e analisar o contexto em que o texto foi produzido, sem conhecer as principais características do gênero a que o texto pertence, pois cada gênero discursivo apresenta características próprias que, por sua vez, trazem consigo marcas do seu contexto de produção. Prova disso é o fato de que alguns gêneros discursivos fazem parte do contexto da sociedade atual e outros não existem mais, foram extintos, pois eles não têm mais uma função social. É o caso da carta de desquite, da carta de alforria, da fotonovela. A leitura desses textos mais antigos também requer um conhecimento de suas características sociocomunicativas e composicionais para que o leitor entenda escolhas discursivas feitas à época da produção desses textos. Como explica Marcuschi (2008), os gêneros discursivos estão em constante evolução: desaparecem da sociedade, passam por transformações, são criados à medida da necessidade de comunicação dos grupos sociais.

Nesta pesquisa foram utilizadas sequências didáticas de leitura que propiciaram ao discente maior contato com o gênero discursivo estudado e a apropriação de suas características constitutivas.

O conceito de sequência didática foi desenvolvido por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.97), que o definem como:

[...] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito. Estas têm o objetivo de dar acesso aos alunos a práticas de linguagens tipificadas, ou seja, de ajudá-los a dominar os diversos gêneros textuais que permeiam nossa vida em sociedade, preparando-os para saberem usar a língua nas mais variadas situações sociais, oferecendo-lhes instrumentos eficazes para melhorar suas capacidades leitora e escritora.

Para esses autores, o ensino de línguas por meio de gêneros discursivos, e não de frases soltas ou de textos sem vinculação com as situações reais de comunicação, é o caminho mais adequado. A proposta desses autores é a que foi adotada pelos Parâmetros Curriculares

Nacionais (BRASIL, 1998).<sup>5</sup> Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), os gêneros discursivos podem ser “megaferramentas” para o ensino e aprendizagem, desde que o professor conheça bem o gênero discursivo que vai utilizar e o transforme em um “modelo didático”. Isso significa apreender seus aspectos ensináveis. Como explica Bueno (2011), o modelo didático enfoca as principais características do gênero, que são suas dimensões ensináveis referentes

[...] às características dos textos de um dado gênero nos níveis do contexto de produção, da organização textual (conteúdo temática, dos tipos de discurso e de suas articulações no interior de um texto desse gênero, formando sua infraestrutura textual), da linguagem ( mecanismos de textualização e mecanismos de enunciação). (BUENO, 2011, p. 36)

A autora afirma que para concretizar as atividades em sala de aula o professor deve organizar suas intervenções em Sequências Didáticas.

Para Gonçalves (2009), o modelo didático serve para explicitar os conhecimentos do gênero a ser posteriormente didatizado, sendo assim, é impossível criar uma SD sem antes criar um modelo didático.

As sequências didáticas de leitura de gêneros discursivos propostas pelo Projeto Observatório/UNITAU, utilizadas nesta pesquisa, contemplam aspectos constitutivos ensináveis dos gêneros discursivos, por meio de procedimentos de leitura que se baseiam em conceitos da abordagem sociocognitiva de leitura, como será detalhado nos capítulos 4 e 5.

---

<sup>5</sup> Aqui está sendo citada a tradução para o português da obra desses autores, que é de 2004. Os textos originais em francês são da década de 90 do séc. XX e são citados nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

## **CAPÍTULO 3**

### **DESEMPENHO DOS ALUNOS NAS AVALIAÇÕES EXTERNAS**

Este capítulo responde às seguintes perguntas de pesquisa: Quais as dificuldades em leitura dos alunos de 6º série/7º ano da escola em que foi desenvolvida esta pesquisa, de acordo com os resultados da prova de Língua Portuguesa do SARESP 2012 e da APP 2013, quando os alunos já estavam na 7ª série/8º ano? Que tipo de atividades de leitura podem ser desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa visando às habilidades de leitura nas quais os alunos apresentam mais dificuldades? Com essas respostas, realizam-se os seguintes objetivos específicos: 1) Analisar os resultados dos alunos de 6ª série/7º ano de uma escola da Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo na prova de Língua Portuguesa do SARESP 2012 e na APP 2013, quando os alunos já estavam na 7ª série/8º ano; 2) Definir um plano de ação para o desenvolvimento das habilidades de leitura em que esses alunos mostraram mais dificuldades.

#### **3.1 O contexto da pesquisa**

Esta pesquisa foi desenvolvida numa Escola Estadual de uma cidade do Vale do Paraíba. Inaugurada em 15 de fevereiro de 1976, a escola é relativamente nova. Funciona no período matutino com 6 salas, sendo 5 do Ensino Médio e uma do Ensino Fundamental; funciona no período vespertino com 6 salas, todas do Ensino Fundamental; e, no período noturno, funciona com 3 salas, todas do Ensino Médio. A Escola enfatiza sempre as atividades didáticas centradas na Proposta Curricular do Estado de São Paulo.

O pátio e a quadra são cobertos, as salas de aulas são espaçosas, com boa iluminação natural. A biblioteca possui um acervo razoável, e, atualmente, a escola conta com um diretor, um vice-diretor, 2 coordenadores, um professor mediador, 30 professores, 9 funcionários e, aproximadamente 600 alunos.

A escola participa de todos os projetos desenvolvidos pela SEE como, por exemplo, avaliações diagnósticas para monitoramento dos alunos. Os alunos vão frequentemente aos passeios do Programa Cultura é Currículo – Lugares de aprender. Como fazem parte de uma comunidade carente, geralmente essa é uma das poucas oportunidades que eles têm de frequentar museus, teatros e cinemas, etc.

Baseada nas orientações da Secretaria Estadual da Educação, a escola faz cumprir sua legislação. Não é permitido ao aluno permanecer ou sair da sala durante as aulas sem autorização do professor, nem se retirar do prédio sem autorização da direção e, se for menor, somente com a autorização ou acompanhado do responsável. O aluno deve respeito e obediência aos professores e funcionários. Caso o aluno aja de forma que prejudique o andamento das aulas e com desrespeito aos professores, funcionários e demais alunos, são aplicadas medidas educativas previstas no regimento escolar.

O papel do diretor e do vice-diretor é administrativo e pedagógico, pois coordenam os trabalhos da secretaria, tratam das questões legais e acompanham o trabalho dos professores, assim como fazem o contato com a comunidade. As reuniões pedagógicas são semanais, seguindo sempre uma pauta, na qual são abordados assuntos relacionados ao cotidiano escolar. A direção e a coordenação assumem o papel de orientação, procurando oferecer ao aluno um apoio pedagógico, psicológico, assim como orientar a família no sentido de ajudá-lo à superação de suas dificuldades.

Os professores possuem nível de formação superior, alguns com graduação outros com pós-graduação. Os funcionários possuem nível de formação médio e superior. Há vários participantes na comunidade escolar; cada um apresenta um papel distinto: nas reuniões de pais, conselho de escola e Associação de Pais e Mestres (APM).

Esta pesquisa foi realizada em 2013 com alunos do Ensino Fundamental. As turmas escolhidas foram 8º ano A e B. O principal objetivo foi desenvolver habilidades de leitura dos gêneros discursivos nos quais os alunos apresentaram maiores dificuldades nas Avaliações AAP 2013 e SARESP 2012 para obtenção de melhores resultados em atividades de leituras de tais gêneros discursivos. As turmas em questão apresentam boa integração com os colegas e professores, embora ainda haja indisciplina e falta de respeito por parte de alguns alunos que vêm transferidos de outras escolas para esta escola, por desconhecerem o regimento desta unidade escolar. Os alunos do 8º ano têm cinco aulas de Português semanais; Cada aula tem 50 minutos de duração. Foram escolhidas duas salas do Ensino Fundamental pelo fato de no ano anterior eles terem realizado o SARESP 2012 e podermos, portanto, analisar os dados desta Avaliação externa, juntamente com os dados da AAP de 2013. Assim, podemos comparar esses resultados e verificar se o trabalho de leitura a partir de sequências didáticas contribuiu ou não para o desenvolvimento das habilidades de leitura exigidas nas avaliações das quais os estudantes desta salas participaram. O 8º ano A tem 40 alunos, e o 8º ano B tem 35, na faixa etária de 13 anos de idade. Há somente 2 alunos que são repetentes e têm 17 anos de idade. Em sua maioria, os alunos residem com seus pais, geralmente vão a pé ou de

bicicleta para a aula. Os alunos sujeitos do estudo são, em sua grande maioria, pertencente a uma classe social menos privilegiada, seus pais apresentam um baixo nível de escolarização, de acordo com dados retirados do questionário sócio econômico do SARESP 2012.

### 3.2 Resultados da prova de Língua Portuguesa do SARESP 2012

Os sujeitos desta pesquisa realizaram, em novembro de 2012, quando estavam no 7º ano, a prova SARESP. A tabela 1 abaixo apresenta o resultado da prova de Língua Portuguesa dos alunos da escola. Interessa para esta pesquisa os resultados dos 61 alunos do 7º ano.

**Tabela 1:** Resultados do SARESP 2012

DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS ALUNOS NOS PONTOS DA ESCALA DE PROFICIÊNCIA													
Ano/Série	<125	125	150	175	200	225	250	275	300	325	350	375	≥400
5º EF	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
7º EF	0,0	0,0	16,4	21,3	23,0	18,0	13,1	8,2	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
9º EF	0,0	0,0	5,8	1,9	11,5	23,1	25,0	11,5	17,3	3,8	0,0	0,0	0,0
3ª EM	0,0	0,0	0,0	5,7	18,9	13,2	17,0	17,0	13,2	7,5	5,7	1,9	0,0

Abaixo do básico     
  Básico     
  Adequado     
  Avançado

Analisando os resultados do SARESP de 2012, ficou evidente que o nível de proficiência em leitura dos alunos do 7º, que são os sujeitos de pesquisa do 8º ano em 2013, está abaixo do esperado. Dos 61 alunos que realizaram a avaliação, dois grupos estão no nível abaixo do básico (16,4% na faixa de 150 pontos; 21,3% na de 175 pontos). Esses dois grupos de alunos abaixo do básico somam 37,7%. Dois outros grupos de alunos estão no nível básico (23,0% na faixa de 200 pontos; 18,0% na faixa de 225 pontos). Esses dois grupos de alunos no básico somam 41,0%. Dois outros grupos de alunos estão no nível adequado (13,1% na faixa de 250 pontos; 8,2% na faixa de 275 pontos). Esses dois grupos de alunos no nível adequado somam 21,3%. No nível avançado, não há nenhum aluno.

Conclui-se que ainda há muito trabalho de leitura a ser realizado com esses alunos. A tabela a seguir resume os resultados e explicita a descrição dos conhecimentos atingidos em cada nível, de acordo com o Boletim do SARESP 2012:

**Tabela 2:** Resumo do desempenho dos alunos do 7º ano no SARESP 2012

Níveis	% alunos do 7º ano	Descrição
Abaixo do básico	37,7%	Domínio insuficiente dos conteúdos, competências e habilidades desejáveis para o ano/série escolar em que se encontram.
Básico	41,0%	Domínio mínimo dos conteúdos, competências e habilidades, mas possuem as estruturas necessárias para interagir com a proposta curricular no ano/série subsequente.
Adequado	21,3%	Domínio pleno dos conteúdos, competências e habilidades desejáveis para o ano/série escolar em que se encontram.

Fonte: Boletim do SARESP 2012

### 3.3 Resultados da AAP do primeiro semestre de 2013

Em março de 2013, os alunos do 8º ano/7ª série realizaram a Avaliação de Aprendizagem em Processo (AAP) de Língua Portuguesa. Essa avaliação visava a verificar 15 habilidades de leitura, conforme explicita o quadro 8. Nesse mesmo quadro, são apresentadas as porcentagens de acerto dos alunos na questão referente a cada habilidade de leitura.

**Tabela 3:** Porcentagens de acertos dos alunos dos 8º anos A e B na AAP de março de 2013

HABILIDADE DE LEITURA	8º ANO A 34 alunos % de acertos	8º ANO B 30 alunos % de acertos
1) H25-Identificar o efeito de sentido produzido em um texto literário pela exploração de recursos ortográficos ou morfossintáticos.	88%	86%
2) H13-Inferir tema ou assunto principal de um texto, com base em informações contidas em título, subtítulo ou corpo do texto.	97%	83%
3) H14-Estabelecer relações lógico-discursivas marcadas por conjunções ou advérbios, identificando um exemplo do texto que possa ilustrar essa relação.	82%	90%
4) H09-Inferir tema ou assunto principal de um texto, com base em sua compreensão global.	85%	90%
5) H06-Localizar itens de informação explícita, distribuídos ao longo de um texto.	35%	26%
6) H29-Identificar marcas do foco narrativo num enunciado de narrativa literária.	41%	43%
7) H35-Organizar os episódios principais de uma narrativa literária em sequência lógica	58%	60%
8) H24-Identificar o sentido conotado de vocábulo ou em segmentos de um texto literário selecionando aquele que pode substituí-lo por sinonímia no contexto em que se insere. (H24 – GI – 6ª série/7º ano).	82%	80%
9) H26-Identificar o efeito de sentido produzido, em um texto literário, pelo uso intencional de pontuação expressiva (interrogação, exclamação, reticências, aspas, etc.). (H26 – GI) – 6ª série/7º ano	52%	50%
10) H12 – Inferir informação pressuposta ou subtendida em um texto com base nos recursos gráfico-visuais presentes.	91%	76%
11) H22 – Inferir o efeito de humor produzido em um texto pelo uso intencional de palavras, expressões ou imagens ambíguas.	70%	83%
12) H23 – Identificar em um texto o efeito de sentido pelo uso de determinadas categorias gramaticais (gênero, número, casos, aspecto, modo, voz etc.).	50%	16%
13) D18-Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.	50%	46%
14) H36-Inferir informação pressuposta ou subentendida em um texto literário, com base na sua compreensão global.	44%	30%
15) H01-Identificar o provável público-alvo de um texto, sua finalidade e seu assunto principal.	11%	23%

Fonte: planilha de correção da escola

A análise dos resultados da AAP do primeiro semestre de 2013 das duas salas cujos alunos são sujeitos desta pesquisa mostrou que em 07 habilidades de leitura os alunos apresentaram dificuldades e não conseguiram um número de acertos superior a 50%.

Essas 07 habilidades podem ser analisadas em três grupos, conforme as cores do quadro 08: as habilidades 05, 12 e 15 (em amarelo) apresentam os piores índices de acerto, com menos de 30% de acerto em pelo menos uma sala; as habilidades 06 e 14 (em laranja) apresentam índice de acertos na faixa de 30 a 44%; as habilidades 09 e 13 (em azul) apresentam índices de acerto próximos dos 50%.

A questão 5 cobrava a habilidade “Localizar itens de informação explícita, distribuídos ao longo de um texto.” Essa habilidade pertence ao grupo 1 da Matriz do SARESP, por isso é considerada uma habilidade fácil. No entanto, apresentou um número muito alto de erros, o que mostra a necessidade de mais questões desse nível de dificuldade serem trabalhadas visando ao desenvolvimento de tal habilidade.

A questão 12, sobre o efeito de sentido pelo uso de determinadas categorias gramaticais (gênero, número, casos, aspecto, modo, voz etc.), mostrou-se muito mais difícil para os alunos do 8º ano B. A questão enfocava especificamente a função do verbo no imperativo e trazia as seguintes alternativas: súplica, desejo, direcionamento e aconselhamento, sendo a alternativa correta direcionamento. Quando foi ensinado aos alunos os verbos no imperativo, eles copiaram da lousa a seguinte definição: “Imperativo é o modo verbal que expressa ordem, desejo, pedido ou súplica”. Acredita-se que o grande número de alunos que errou a questão se deva ao fato de eles terem memorizado a definição, porque na ocasião da explicação eles perguntaram o que era súplica e a maioria assinalou a alternativa a) súplica, ou seja, os alunos não relacionaram um dos sentidos possíveis do verbo no imperativo com o gênero discursivo do texto apresentado na questão. Uma receita não poderia apresentar uma súplica.

Outro aspecto importante a ser considerado é o fato de que as gramáticas normativas, ao definirem o modo imperativo, não utilizam o termo “direcionamento”, utilizado na alternativa correta para a questão. Os alunos estudaram o verbo no imperativo, mas desconheciam esse termo. Como eles fizeram muitas atividades com os verbos no imperativo, porque o injuntivo é o tipo de texto mais trabalhado no 8º ano, há a hipótese de que eles foram logo assinalando a alternativa que trazia uma palavra já conhecida.

A questão número 15 cobrava a habilidade de “Identificar a finalidade de um texto.” Nessa questão os alunos apresentaram o pior resultado, pois no oitavo ano A somente 11%



dos alunos acertaram a questão, e, no oitavo ano B, somente 23% obtiveram êxito. O texto é uma sinopse de um livro, gênero discursivo que os alunos não conheciam.

Essas foram as habilidades em que os alunos mostraram mais dificuldades. As habilidades H29 e H36 cobradas respectivamente nas questões 06 e 14 mostraram índices de acerto ligeiramente maiores, no entanto precisam ser intensificados os trabalhos com tais habilidades.

A habilidade “Identificar marcas do foco narrativo num enunciado de narrativa literária.” foi cobrada na questão número 6, e os alunos do oitavo ano A e B tiveram respectivamente acertos de 41 e 43%, evidenciando que precisam ser intensificadas as atividades que desenvolvam tal habilidade, pois a questão trazia o texto “O reformador da natureza”, de Monteiro Lobato, em seguida, afirmava que a narrativa era contada em terceira pessoa e pedia para o aluno assinalar a alternativa que comprovava isso. Portanto era uma questão bem simples.

A questão 14 cobrava a habilidade H36, “Inferir informação pressuposta ou subentendida em um texto literário, com base na sua compreensão global” envolve inferências variadas, de acordo com o assunto do texto e também precisa ser mais praticada pelos alunos. Nesta questão em particular havia uma crônica do Rubem Braga: “A outra noite” e após a leitura o aluno deveria responder: “A expressão no último parágrafo ‘como se tivesse feito um presente de rei’ pode ser compreendida como:”. Esse tipo de inferência, não relacionada especificamente a um item lexical do texto, mas sim a uma apreensão mais geral de um sentido, é dos mais difíceis.

As habilidades cobradas nas questões 09 e 13 merecem atenção pelo fato de o índice de acerto estar na faixa dos 50%. Ainda há muito que melhorar na habilidade H26: “Identificar o efeito de sentido produzido, em um texto literário, pelo uso intencional de pontuação expressiva (interrogação, exclamação, reticências, aspas, etc.). A questão 9 trazia o poema: “O Doce”, de Carlos Drummond; em seguida, a pergunta: “O ponto de interrogação utilizado pelo poeta no último verso indica”. A alternativa indicada como correta era: “Uma pergunta para si mesmo”. No entanto essa alternativa é discutível, uma vez que outra alternativa também pode ser considerada correta, de acordo com inferências possíveis a partir da narrativa contada em forma de poema. Neste caso, portanto, não podemos dizer com certeza que 50% dos alunos não têm essa habilidade.

Sobre a habilidade cobrada na questão 13, D18 do SAEB “Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão”, nesta questão o aluno deveria ler uma charge que trazia o seguinte diálogo: –Você me prometeu no anúncio

uma casa com acabamento completo. Essa aí está caindo aos pedaços! – Se você ler bem o anúncio vai ver que está escrito outra coisa: “Completamente acabada”. Os alunos que erraram a questão deveriam ter percebido que as expressões “acabamento completo” e “completamente acabada”, ambas ligadas ao termo “casa”, exprimem significados diferentes a partir do contexto em que estão inseridas.



A expressão “acabamento completo” presente no primeiro balão entra em contraste com a expressão “completamente acabada”, do segundo balão, causando o efeito de humor. Tendo isso em vista, escolha a alternativa que melhor explica o diálogo:

- (A) “Acabamento completo” explica o estado em que a casa foi encontrada;
- (B) “Completamente acabada” explica as boas condições de uso da casa;
- (C) “Acabamento completo” significa deixar a casa em ótimo estado Para uso;**
- (D) “Completamente acabada” significa que a casa está totalmente reformada.

Esses dados mostram que esses alunos ainda têm muito que desenvolver em termos de habilidades de leitura e que todas as habilidades devem ser contempladas em exercícios ao longo de sua escolaridade, mas fica mais evidente a necessidade de serem enfatizadas atividades que desenvolvam as habilidades em que os alunos tiveram índice menor de êxito: localizar itens de informação explícita; identificar o provável público-alvo de um texto, sua finalidade e seu assunto principal; identificar o efeito de sentido pelo uso de determinadas

categorias gramaticais (gênero, número, casos, aspecto, modo, voz etc.); identificar marcas do foco narrativo; inferir informação pressuposta ou subentendida em um texto literário, com base na sua compreensão global; reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão; identificar o efeito de sentido produzido, em um texto literário, pelo uso intencional de pontuação expressiva (interrogação, exclamação, reticências, aspas, etc.).

As 08 habilidades em que os alunos apresentaram índice de mais de 50% de acerto não serão aqui comentadas, pois o enfoque desta análise recai sobre as habilidades não dominadas pelos alunos, por isso, abaixo de 50% , a fim de que sirva de norte para a escolha de sequências didáticas que possam colaborar para minimizar as defasagens de leitura dos alunos. Nas atividades de leitura dos diversos gêneros, no entanto, tanto essas como outras habilidades descritas na Matriz de Referência do SARESP serão exploradas, de acordo com as potencialidades dos textos utilizados.

### **3.4 Um plano de ação para o desenvolvimento das habilidades de leitura**

Após a análise dos resultados do SARESP e da AAP do primeiro semestre de 2013, ficou evidente a necessidade de trabalhar textos de diferentes gêneros discursivos, pois os alunos apresentaram dificuldades em diversas habilidades de leitura, especialmente:

H1- Identificar o provável público-alvo de um texto, sua finalidade e seu assunto principal.

H6 - Localizar itens de informação explícita, distribuídos ao longo de um texto.

H23 – Identificar em um texto o efeito de sentido pelo uso de determinadas categorias gramaticais (gênero, número, casos, aspecto, modo, voz etc.).

H26 - Identificar o efeito de sentido produzido, em um texto literário, pelo uso intencional de pontuação expressiva (interrogação, exclamação, reticências, aspas, etc.)

H-29 - Identificar marcas do foco narrativo num enunciado de narrativa literária

H36 - Inferir informação pressuposta ou subentendida em um texto literário, com base na sua compreensão global.

Com textos variados, de gêneros diversos, é possível explorar essas habilidades de leitura mais problemáticas, bem como colocar esses alunos em contato com uma diversidade maior de textos e de assuntos. Tendo em vista esse resultado, optou-se por trabalhar com os alunos os seguintes gêneros discursivos: tiras, fábulas, memórias literárias, crônicas,

propaganda social e propaganda de produto, pois são gêneros discursivos que facilitam o trabalho das habilidades de leituras que devem ser enfatizadas de acordo com os resultados da AAP.

As atividades de leitura foram desenvolvidas a partir de coletâneas de textos desses gêneros discursivos e de sequências didáticas organizadas pelos participantes do Projeto Observatório da Educação/UNITAU. Parte dos exercícios aplicados foram os elaborados pelo Projeto Observatório, outros foram elaborados especificamente para os alunos sujeitos desta pesquisa.

Metodologicamente, a pesquisa se desenvolveu como uma pesquisa-ação, definida por Moita-Lopes (1996, p. 90) “como uma maneira privilegiada de gerar conhecimento sobre a sala de aula, devido à percepção interna do processo que o professor tem” ou seja, numa pesquisa ação o professor é o agente do processo ensino-aprendizagem e, ao mesmo tempo, ele pode controlar as atividades de modo que elas sigam os caminhos desejados por ele e pode modificá-los se achar que não estão surtindo o efeito esperado.

As atividades foram desenvolvidas no período de março a novembro de 2013, são descritas e analisadas nos capítulos a seguir.

## **CAPÍTULO 4**

### **ATIVIDADES DE LEITURA DE FÁBULAS E TIRAS**

Este capítulo responde em parte à pergunta de pesquisa: Quais os resultados do desenvolvimento de um plano de ação proposto e desenvolvido durante o ano letivo de 2013 em duas salas de 7ª série/8º ano (com os alunos de 6º série/7º ano que realizaram o SARESP em 2012)? Para isso, relata como foi desenvolvida a primeira parte desse plano de ação de leitura enfocando habilidades de leitura nas quais os alunos demonstraram mais dificuldades, de acordo com os dados das avaliações do SARESP 2012 e da AAP do primeiro semestre de 2013, apresentados no capítulo 3. Os gêneros discursivos escolhidos para primeiras atividades de leitura foram tira e fábula. Seguem o relato do desenvolvimento das atividades de leituras desses dois gêneros nas duas salas de 7ª série/8º ano da escola e a reflexão sobre esse trabalho. A segunda parte do parte do terceiro objetivo específico desta pesquisa será apresentada no capítulo 5.

#### **4.1 Atividades de leitura de fábulas**

As atividades de leitura do gênero discursivo fábula foram desenvolvidas a partir de três coletâneas de fábulas organizadas pelo Projeto Observatório/UNITAU “Competências e habilidades de leitura: da reflexão teórica ao desenvolvimento e aplicação de propostas didático-pedagógicas” (2011-2014), num total de 34 fábulas.

Na primeira coletânea havia 17 fábulas, são elas: A Raposa e a Cegonha, A Raposa e as uvas, Pau de dois bicos, A Leoa e a Raposa, A cigarra e a Formiga, O asno vestido com pele de Leão e a Raposa, A Cadela que carregava carne, A cabra, o Cabrito e o Lobo, A assembleia dos ratos, O Lobo e o Cordeiro, O homem seu filho e o burro, A coruja e a Águia, A velha e suas criadas, Os meninos e as rãs, Os ladrões e o galo, O Leão e as outras feras e o Leão e o mosquito. Na segunda coletânea havia 8 fábulas: O Leopardo e a Raposa, O Lobo e o Burro, O Macaco e o Golfinho, O Sapo e o Boi, As árvores e o machado, O Burro e o cordeiro, A vaca leiteira e Um apólogo. Na terceira coletânea havia 9 fábulas: O corvo e o jarro, A formiga e a pomba, O Vento e o sol, Sem título, O Galo e a pérola, o cão e o osso, O leão e o javali, A gansa dos ovos de ouro, o lobo e o cão e O Ratinho curioso. Quatro fábulas foram lidas para os alunos e fizemos as atividades apenas oralmente, de acordo com a sequência didática reproduzida a seguir.

A partir da quinta fábula da primeira coletânea, os alunos começaram a fazer as atividades escritas, de acordo com o terceiro procedimento de leitura da sequência didática abaixo. Algumas fábulas foram usadas para atividades avaliatórias.

### SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA LEITURA DE FÁBULAS

<b>Primeiro procedimento</b>	<b>ESTRATÉGIAS e DESCRITORES DA PROVA BRASIL MOBILIZADOS</b>
<p>Ativação do conhecimento prévio do aluno sobre o</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O gênero fábula</li> <li>• Os animais da fábula</li> </ul>	<p>Perguntas básicas sobre o gênero fábula:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O que é fábula? Para que serve a fábula? (finalidade, propósito)</li> <li>• Que assuntos podem ser abordados numa fábula?</li> <li>• Qual a origem das fábulas?</li> <li>• Quem são os personagens das fábulas?</li> </ul> <p>➔ Pode-se construir na lousa um esquema de palavras-chave a partir das respostas às perguntas acima e dos comentários sobre o gênero.</p> <p>Sobre o gênero, uma fonte de informação é Dezotti (2003). Esse procedimento inicial se faz necessário apenas um vez, no início do projeto.)</p>

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

A partir da segunda ou terceira fábula, pode-se iniciar por este 3º procedimento, pois os alunos já terão habilidades para a compreensão geral das fábulas.

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

--	--

<b>Quarto procedimento:</b>	<b>ESTRATÉGIAS e DESCRITORES DA PROVA BRASIL MOBILIZADOS</b>
Posicionamento crítico do leitor	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Essa fábula é boa para provocar uma reflexão sobre defeitos das pessoas? Por quê?</li> <li>• Há algum provérbio para auxiliar a reflexão sobre esse tema?</li> </ul>

**Obs.:** Os números dos descritores indicados (D) referem-se à Matriz de Referência da Prova Brasil do 9º ano.

Foram três etapas desse trabalho: de 13 a 20 de março de 2013, utilizamos a coletânea 1. De 25 a 27 de março, a coletânea 2. A coletânea 3 só foi utilizada após as férias de julho, de 9 a 11 de agosto. As aulas de Língua Portuguesa, em ambas as salas, são sempre duplas, o que proporcionou bastante tempo para realizar as atividades. A pesquisa foi iniciada nas duas turmas do Ensino Fundamental nos dias 13 e 14 de março de 2013. No dia 13, na 5ª aula do 8º ano B, havia 25 alunos presentes, e no dia 14 de março, nas duas primeiras aulas no 8º ano A, havia 28 alunos. Escrevi na lousa a seguinte questão: O que é Fábula? A partir de então os alunos começaram a responder oralmente. Realizei com os alunos o primeiro e o segundo procedimento de leitura da sequência didática descrita anteriormente. Nesses procedimentos, os alunos não apresentaram muitas dificuldades. No terceiro procedimento, os alunos já não responderam com a mesma facilidade.

“Essa fábula se refere realmente a animais ou esses animais representam defeitos de caráter das pessoas?” Nesta questão em particular eles me disseram que nunca haviam pensado na possibilidade das fábulas serem críticas aos seres humanos. Tive que explicar essa relação da fábula com a lição de moral e então eles mesmos começaram a falar das pessoas que as fábulas criticavam. Nesse ponto, a aula se tornou bem dinâmica e todos queriam falar ao mesmo tempo. Todos os alunos, sem exceção, conhecem alguém que lembre uma raposa, ou um burro. Lemos juntos e comentamos os aspectos principais a serem abordados numa fábula e discutimos a crítica presente em 4 fábulas. Depois, em grupo, leram as demais fábulas da primeira coletânea e responderam numa folha, por dupla, as questões do terceiro procedimento da sequência didática. Como eles são alunos de oitavo ano, a atividade foi bem rápida. Algumas vezes eles me questionavam a respeito do significado de alguma palavra, mas pude perceber que eles gostaram muito das leituras. Dia 18 de março pedi para cada dupla escolher uma fábula e encená-la. Eles adoraram. Houve a encenação das seguintes fábulas: Cabrito e o Lobo, A assembleia dos ratos, O Lobo e o Cordeiro, A coruja e a Águia, A velha e suas criadas, Os meninos e as rãs. Terminadas as encenações, eu os avisei de que no dia seguinte eles fariam uma verificação de aprendizagem. Dia 19, apliquei uma atividade (anexo A). Somente dois alunos tiraram uma nota inferior a 5 no oitavo ano A e 6 no oitavo

B. De modo geral, foi bem satisfatório o resultado. Depois das atividades com a coletânea 1, os alunos conseguiram perceber que a fábula é um gênero discursivo que embora pareça ingênuo, na realidade traz críticas aos seres humanos. Foi interessante ver os alunos lendo as fábulas e conseguindo ver em cada animal uma pessoa que eles conheciam e dando exemplo para sala de como aquela pessoa se comportava, o que era desagradável nela ou o que era legal. Expliquei para os alunos a distinção entre fábula, parábola e apólogo.

No dia 25 de março, iniciei a leitura das fábulas presentes na coletânea 2, e automaticamente os alunos já foram para o terceiro procedimento de leitura. Conseguiram identificar que tipo humano era representado pelos animais e a discussão foi geral, porque todos conhecem alguém que se encaixava no perfil do Sapo, por exemplo. Eles me disseram: “Tem gente que vive querendo ser o que não é”. Levei uma lista de provérbios para a sala e pedi para que os alunos encaixassem os provérbios nas fábulas lidas. A lista de provérbios utilizada (anexo B). Nesta atividade, eles tiveram dificuldade, pois não compreendiam muito bem os provérbios. Na aula seguinte, fizemos leitura e compreensão dos provérbios e então pude retomar a atividade com as fábulas. No dia 27 de março, retomamos a leitura da segunda coletânea e dessa vez os alunos conseguiram substituir as morais explícitas das fábulas lidas por um provérbio com significação correspondente. A fábula que eles menos compreenderam foi o Macaco e o golfinho, pois eles não entenderam o que era Pireu e, na reflexão crítica, não perceberam que o macaco era mentiroso.

Dia 9 de agosto voltei ao gênero discursivo Fábula apresentando agora aos alunos a coletânea número 3. Comecei a aula retomando desde o primeiro procedimento de leitura e depois fomos aos poucos realizando todos os procedimentos de leitura. Após a leitura de todas as fábulas no dia 11 de agosto apliquei a atividade de verificação de aprendizagem, em que todos os alunos apresentaram um resultado positivo. Questionei sobre o que eles aprenderam com as atividades de leitura de fábulas e de forma geral todos disseram que começaram a ler as fábulas de uma outra forma, porque agora eles já sabem que há uma crítica ou uma valorização das pessoas que apresentam as características evidenciadas nos animais presentes dos textos. Um aluno comentou que não é bom ser bonzinho sempre, nem tão esperto e achar que sempre vamos nos dar bem.

Com a realização das atividades de leitura seguindo uma sequência didática, pude perceber que o trabalho com um mesmo gênero discursivo realmente precisa desse norte, e que somente vários exemplares do mesmo gênero propicia ao professor a possibilidade de mostrar aos alunos as várias características de tal gênero. Assim, eles conseguiram compreender melhor as fábulas e estabelecer relações dialógicas das fábulas lidas com a



realidade em que vivem. Ao final das atividades com fábulas, alguns alunos comentaram que infelizmente não se usam mais as fábulas para ensinar. Foi muito gratificante perceber que, de alguma forma, eles aprenderam qual é realmente a função social (propósito comunicativo) do gênero discursivo fábula e comentaram sobre vários defeitos e virtudes humanos.

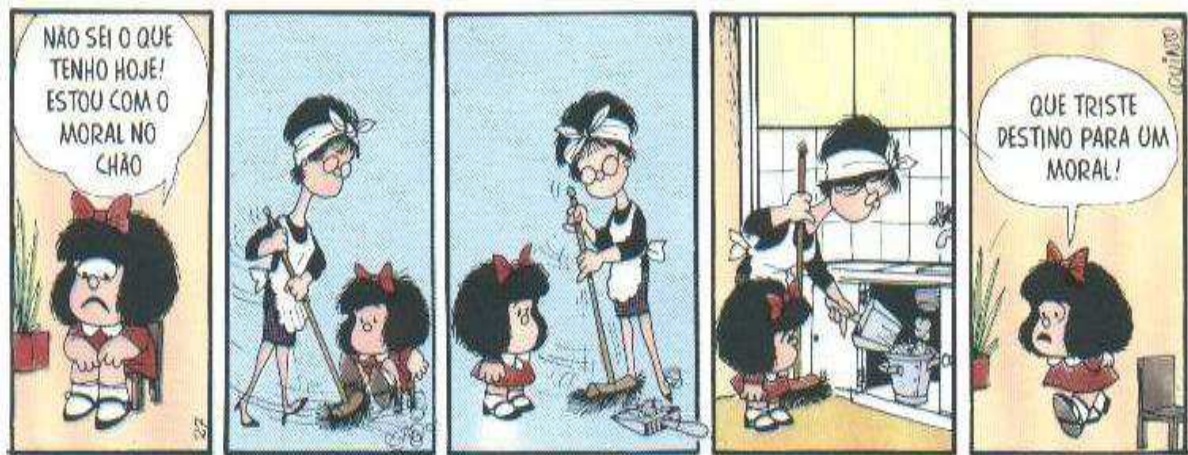
#### 4.2 Atividade de leitura de tiras

No dia 1º de abril de 2013, iniciei nas duas salas, o trabalho com o gênero discursivo Tira. Foram utilizadas 5 coletâneas organizadas pela equipe do projeto observatório. Segue a reprodução de uma tira de cada coletânea, dos personagens: Hagar, Calvin, Chico Bento, Mafalda e Garfield.





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



As atividades de leitura das tiras foram desenvolvidas de acordo com a seguinte sequência didática

### SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA LEITURA DE TIRAS

<b>Primeiro procedimento</b> Ativação do conhecimento prévio do aluno sobre os gêneros Tira e HQ; sobre os personagens da tira a ser lida	<b>CONHECIMENTOS DESEJÁVEIS; DESCRITOR DA PROVA BRASIL ASSOCIADO</b>
<p>→ Perguntas básicas sobre o gênero, a serem feitas oralmente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Que texto é esse? (distinguir HQ de Tira)</li> <li>• Para que serve?</li> <li>• Além das palavras, há outros elementos que podem ser lidos numa Tira?</li> </ul> <p>Perguntas sobre os personagens principal e secundários das tiras a serem lidas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecem esse personagem? Como ele é?</li> <li>• Conhecem outros personagens que aparecem nas tiras desse personagem principal?</li> </ul> <p>Apresentar os personagens das tiras que serão lidas, com suas características, caso os alunos não os conheçam.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os gêneros discursivos Tiras, Histórias em Quadrinhos, Charge e Cartoon organizam-se com a linguagem dos quadrinhos.</li> <li>• A linguagem dos quadrinhos inclui, além do texto verbal, inúmeros elementos não verbais como: balões de variados tipos para expressar fala, pensamento, grito e outras modulações de voz; tipos de letras variados para expressão de sentidos também variados; desenhos do cenário e dos personagens; expressões faciais dos personagens e expressões de movimento.</li> <li>• As Tiras compõem-se na forma de um retângulo (na horizontal ou na vertical) dividido em até quatro quadros.</li> <li>• O conhecimento das características psicológicas e físicas dos personagens e, muitas vezes, da situação em que vivem (época, lugar) é fundamental para compreensão do humor das tiras, já que a história é contada de forma muito rápida.</li> <li>• A reação dos personagens, muitas vezes, é a fonte do humor, e só é entendida a partir do conhecimento das características do personagem e da situação em que vive.</li> <li>• O humor pode decorrer também do texto verbal.</li> <li>• O humor pode ser uma forma de crítica social.</li> </ul> <p>- Conhecimento do gênero tira e identificação de sua finalidade</p> <p><b>Sobre características das tiras, ver: Mendonça (2002) e Ramos (2010).</b></p>

Obs.: Os quadros mencionam sempre o gênero Tira, porém os procedimentos se aplicam também a histórias em quadrinhos (HQ). Deve-se observar apenas que nem todas as HQ são cômicas. As Tiras sempre o são.

#### Segundo procedimento

Leitura completa do texto	DESCRITOR DA PROVA BRASIL ASSOCIADO
<p>→ Fornecer as cópias de algumas Tiras de um mesmo personagem, com o seguinte objetivo de leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leia as Tiras.</li> </ul> <p>Obs.: como a compreensão básica da tira está relacionada à percepção do humor e a tira é um texto muito curto, perguntas nesta etapa podem tirar a graça da leitura.</p> <p><b>Nível de compreensão esperado:</b> compreensão da tira e percepção do humor (risos)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• - Identificação de informações explícitas.</li> <li>• - Identificação do conflito gerador do enredo e dos elementos que constroem a narrativa</li> <li>• – Inferências de uma informação implícita (no caso, sobre o comportamento das personagens)</li> <li>• - interpretação com auxílio de material gráfico</li> </ul>

#### Terceiro procedimento:

Estabelecimento de objetivos para uma leitura detalhada de partes da Tira	CONHECIMENTOS DESEJÁVEIS DESCRITOR DA PROVA BRASIL ASSOCIADO
<p>→ Solicitar o retorno à tira para responder à pergunta (por escrito ou oralmente, como o professor preferir)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O que causou o humor da tira?</li> <li>• Qual é o tema dessa tira?</li> </ul> <p>Interessante corrigir oralmente com os alunos porque alguns podem não ter entendido o humor da tira.</p> <p><b>Nível de compreensão esperado:</b> Compreensão detalhada dos mecanismos de construção do humor</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Possíveis causas do humor, atuando sozinhas ou em conjunto:             <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Características psicológicas ou físicas dos personagens associadas à situação, a suas reações e/ou ao desenvolvimento do assunto (percebidas pelo texto verbal e/ou pelo texto não-verbal)</li> <li>2. Mudança do foco da piada: inicialmente o leitor tende a pensar em uma situação, mas no final percebe que a correta é outra, com efeito cômico inesperado</li> <li>3. Enunciado ambíguo por causa de alguma palavra ou estrutura da frase: o leitor pensa na interpretação mais provável, mas a graça vem com a interpretação menos provável, no final.</li> <li>4. Algum elemento não verbal.</li> </ol> </li> </ul> <p>Descritores que com mais frequência podem ser explorados:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• - Inferência de sentido de palavra ou expressão</li> <li>• - Inferências de informação implícita (no caso, sobre o comportamento das personagens ou sobre algum aspecto da história)</li> <li>• - Estabelecimento de relações entre partes do texto</li> <li>• - Identificação de efeitos de ironia, humor ou outros efeitos expressivos</li> <li>• - interpretação com auxílio de material gráfico</li> <li>• - Identificação do tema do texto</li> </ul>

**Quarto procedimento:**

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

No momento da ativação dos conhecimentos prévios dos alunos, constatou-se que eles não diferenciavam tira de HQ e Charge. Foi necessária uma breve caracterização e uma breve diferenciação desses três gêneros para que eles compreendessem. Em seguida, foram distribuídos para a sala exemplares de charges, tiras e HQ. Os alunos os manusearam, leram e

puderam perceber as características de cada um. Foi uma atividade interessante, eles gostaram bastante. Os alunos leram a coletânea do Chico Bento e a biografia do Maurício de Souza. Em seguida iniciou-se a leitura das tiras. Os alunos adoram o personagem Chico Bento, por isso a aula foi muito interessante. De maneira geral eles compreenderam o que causava humor nas tiras, pois as tiras desse personagem são de fácil entendimento. Quando eles deveriam ler o não verbal, alguns alunos erravam, porque não compreendiam ou porque simplesmente não faziam a leitura das imagens. Houve a necessidade de chamar atenção dos alunos várias vezes para que observassem as expressões fisionômicas das personagens. Houve uma discussão acerca da variante linguística usada pela personagem. Esse ponto foi bastante produtivo, pois a noção do certo e do errado ainda impera, e as tiras do Chico Bento permitiram alguns comentários sobre variação sociolinguística.

No dia 2 de abril, realizaram-se atividades com as tiras do Calvin e, depois de apresentar os personagens e seu criador aos alunos, foi distribuída para a sala a coletânea das tiras de Calvin. Os alunos apresentaram muita dificuldade em compreender o que causava o humor na tira. Eles não compreenderam a maioria das tiras na primeira leitura; acharam estranha a relação dele com seu tigre; acharam engraçado o fato de ele sempre querer enganar sua mãe para comer biscoitos; reclamaram que ele usava palavras difíceis. A sala foi dividida em duplas para que fizessem um levantamento do porquê de não compreenderem ou não acharem graça. Nessa etapa, eles releam as tiras e discutiram em dupla. Muitas interpretações mudaram, e as tiras que antes, para eles, não tinha humor, de repente, começaram a fazer sentido. Após serem questionados sobre essa mudança, alguns responderam que o colega tinha lido com entonação diferentemente da primeira leitura, que fora silenciosa, por isso não havia percebido a expressividade que deveria ter dado aos diálogos. Os alunos demonstraram dificuldade de perceber o tom irônico. Também tiveram dificuldade de entender a tira 8 da coletânea do Calvin, porque apareciam palavras difíceis como, “ pseudópodo”; na tira 10, eles não sabiam o significado de “expectativa”. Depois da explicação, eles finalmente entenderam.

Com as atividades de leitura das tiras do Calvin ficou evidente que muitas vezes o que dificulta o entendimento da tira é justamente o baixo conhecimento vocabular dos alunos. A partir dessa constatação, foi importante levar, em todas as aulas de atividades de leitura, os dicionários e, na primeira leitura, já pedir para os alunos grifarem as palavras desconhecidas, ou conversarem com seu parceiro de dupla para chegarem a uma significação do vocábulo a partir do contexto.

No dia 3 de abril, foi aplicada a atividade elaborada pelo Projeto observatório sobre as tiras do Calvin (Anexo 03). O resultado foi bem satisfatório em ambas as salas pesquisadas.

No dia 4 de abril, levei para a sala a coletânea de tiras do Hagar, os alunos se apaixonaram pelo personagem. Eles adoraram as explicações que dei acerca do contexto histórico dos Vikings. As meninas gostaram muito da Helga e comentaram que lembra muito as suas mães e a mulher de modo geral. Foi a atividade cujo humor foi mais facilmente compreendido.. Deu para explorar bastante o quarto procedimento de leitura, principalmente, chamar a atenção dos alunos para a crítica aos costumes presentes nas tiras. Houve alunos que perceberam que, na realidade, a crítica não é aos vikings, mas sim ao homem atual.

O trabalho de leitura com o gênero tiras foi extremamente proveitoso. Em algumas aulas, a discussão acabou enfocando assuntos bem atuais, como os pais que querem que seus filhos sejam reflexo deles próprios, o casamento por interesse, etc. Alguns alunos conseguiram traçar um paralelo entre um gênero, que em um primeiro momento parece ser ingênuo, e os problemas cotidianos e sociais. Conseguiram perceber que o gênero tira pode ser uma ferramenta de denúncia e reflexão.

No dia 16 de abril, iniciou-se o trabalho com a coletânea da Mafalda. Quando explicado para a sala as características psicológicas das personagens, houve um grande alvoroço, porque os alunos acham a personagem muito nova para ter aquelas ideias. Disseram que ela era gênio. Houve a necessidade de explicar o contexto social de produção das tiras da Mafalda. No início, os alunos acharam difícil compreender as tiras nas quais a personagem critica a forma de se alfabetizar. Também não compreenderam a maioria das críticas sobre os problemas sociais. Houve a necessidade de uma leitura compartilhada, com muita procura ao dicionário e explicações detalhadas de todas as tiras. Apenas depois de alguma discussão, e contextualização, os alunos começaram a perceber como a Mafalda pensava, quais os problemas que a afligiam, como ela gostaria que o mundo fosse e como na realidade ele é.

Ao realizar com os alunos a leitura das tiras da Mafalda, as quais tinham como tema alguns problemas sociais atuais como preservação do planeta, as guerras, o papel social da mulher etc, mais uma vez o resultado foi surpreendente, pois os alunos mostram-se alienados; não têm noção de alguns problemas sociais, não se preocupam com o meio ambiente, não sabem do papel feminino na sociedade e nem como ele se modificou e vem se modificando com o passar das décadas.

Ao conversar com os alunos sobre algumas dessas questões, ficou claro, que eles realmente não se importam com esses temas, o que me causou certo desconforto, pois acredito que é papel da escola conscientizá-los para que eles sejam críticos.

Embora no início das atividades de leitura das tiras da Mafalda tenha ocorrido um momento de apresentação da personagem e suas características, bem como de todos os personagens que fazem parte da tira além do contexto de produção, num outro momento talvez seja importante trabalhar novamente esses aspectos da personagem, pois os temas utilizados em suas tiras são importantes para a reflexão crítica.

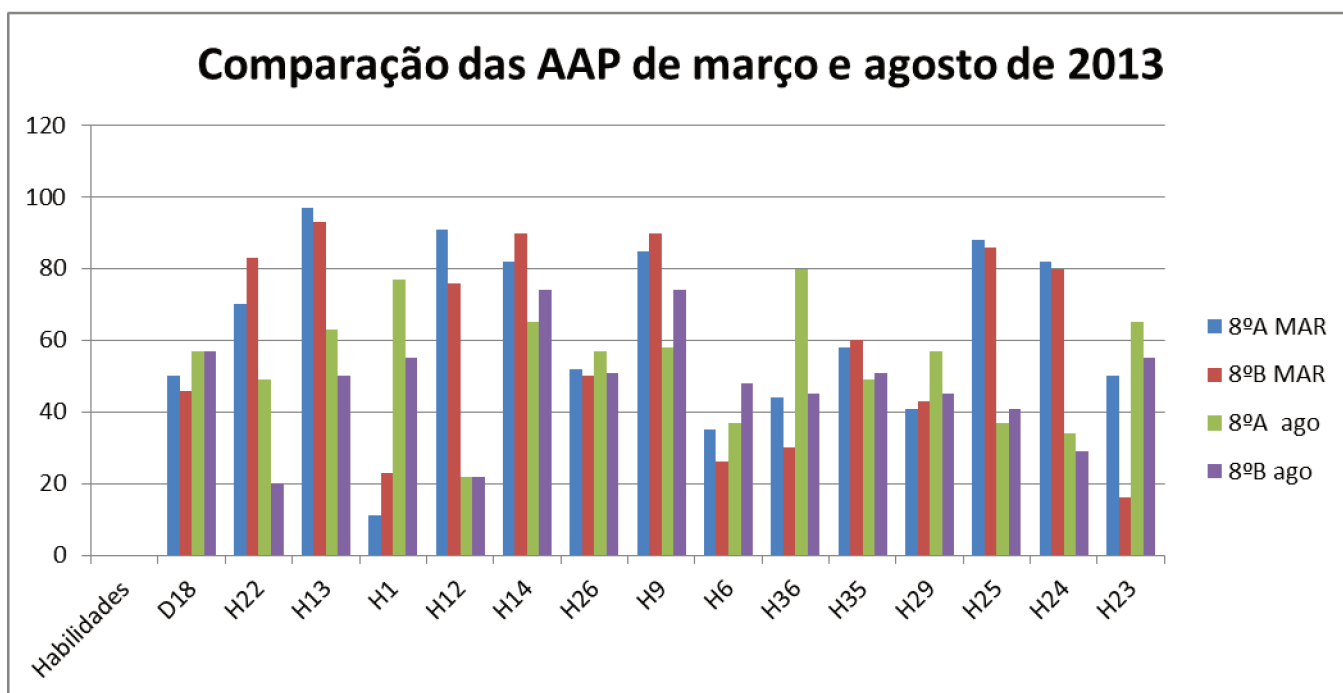
Foram necessárias 20 aulas para o trabalhos com as tiras (três semanas).O resultado foi muito bom. Trabalhou-se os aspectos verbais e não verbais, a pontuação expressiva, a crítica social que aparece nas tiras lidas, etc. Como o propósito comunicativo principal de uma tira é fazer o leitor rir; de modo geral os alunos gostaram muito das atividades de leitura e querem mais. Entretanto a reflexão crítica em algumas tiras não pôde ser realizada, pois os alunos ainda não possuem conhecimentos prévios necessários em alguns casos. Acredito que seja importante realizar algum projeto que vise ao desenvolvimento de uma visão crítica sobre alguns problemas atuais, como por exemplo: o desmatamento, a poluição, a desigualdade social etc. A propaganda social é um gênero discursivo que permite a abordagem desses temas.

### **4.3 Resultados da AAP de agosto de 2013**

Em 04 de agosto de 2013, os alunos realizaram uma Avaliação de Aprendizagem em Processo (AAP) enviada pela Secretaria de Estado de Educação do Estado de São Paulo (SEESP). Nesta AAP, foram cobradas as mesmas habilidades de leitura da AAP de março de 2013.

O gráfico a seguir mostra os índices de acerto nas questões correspondentes a cada uma das habilidades, nas duas AAP, de março e de agosto. O eixo horizontal do gráfico apresenta as habilidades na ordem em que apareceram nas questões (questão 1 cobrava H18, questão 2, H22, e assim sucessivamente). Assim, a comparação dos desempenhos dos alunos nas duas provas fica mais fácil de ser visualizada.

Gráfico 1:



**Fonte:** Planilha de correção da escola.

A H26-Identificar o efeito de sentido produzido, em um texto literário, pelo uso intencional de pontuação expressiva (interrogação, exclamação, reticências, aspas, etc.), cobrada na questão 7, teve praticamente o mesmo índice de acerto nas duas provas.

O quadro a seguir apresenta as habilidades em que os alunos melhoraram em relação à AAP de março de 2013.

**Tabela 4:** Habilidades em que os alunos dos 8º anos A e B melhoraram na AAP de agosto de 2013

Nº da questão	HABILIDADE DE LEITURA	8º ANO A 35 alunos % de acertos	8º ANO B 31 alunos % de acertos
1	D18-Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.	57%	57%
4	H01-Identificar o provável público-alvo de um texto, sua finalidade e seu assunto principal.	77%	55%
9	H06-Localizar itens de informação explícita, distribuídos ao longo de um texto.	37%	48%
10	H36-Inferir informação pressuposta ou subentendida em um texto literário, com base na sua compreensão global.	80%	45%
12	H29-Identificar marcas do foco narrativo num enunciado de narrativa literária.	57%	45%
15	H23-Identificar em um texto o efeito de sentido pelo uso de determinadas categorias gramaticais (gênero, número, casos, aspecto, modo, voz etc.).	65%	55%

Fonte: Planilhas de correção da escola.



A melhora apresentada nessas habilidades já é um resultado positivo observado com o trabalho de leitura com uma sequência didática. Em junho trabalhou-se a leitura de propaganda social, e nesse gênero discursivo a habilidade H01 é bem evidente, pois identificar o público-alvo de uma propaganda social é extremamente importante. Após 8 aulas repetindo, essa questão, o resultado já apareceu na AAP de agosto. Em março, o acerto fora de menos 20% no 8º ano A. O resultado de agosto, portanto representou um aumento bem expressivo. Na habilidade H23, os alunos também melhoraram. Na avaliação de março, a questão foi retirada de uma receita culinária; em agosto, a questão foi retirada de uma tira, em que os aspectos não verbais davam uma pista da alternativa correta. A ótima habilidade de leitura do não verbal pode ser um reflexo do trabalho de leitura de tiras, pois a importância da leitura do não verbal foi evidenciada durante todas as atividades realizadas pelos alunos.



Copyright © 2000 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

6986

A palavra “esperança”, atribuída ao nome da árvore plantada, está empregada  
No sentido de

- A) **desejar que a árvore não fosse cortada.**
- B) valorizar um nome escolhido pelo amigo Zé Lelé.
- C) plantar uma árvore diferente que não fosse frutífera.
- D) escolher um nome para a árvore plantada por ele.

Com relação a habilidade H36, que exige uma inferência mais geral sobre o texto, os alunos demonstraram uma melhora em relação a AAP de março. Consideramos que a questão não estava muito difícil, porém destaca-se o ótimo índice de acerto do 8º ano A.

O quadro a seguir apresenta as habilidades exigidas por questão e a porcentagem de acerto dos alunos das duas salas participantes em que os alunos pioraram em relação à AAP de março.

**Tabela 5:** Habilidades de leitura em que os alunos dos 8º anos A e B pioraram na AAP de agosto de 2013

Nº da questão	HABILIDADE DE LEITURA	8º ANO A 35 alunos % de acertos	8º ANO B 31 alunos % de acertos
2	H22-Inferir o efeito de humor produzido em um texto pelo uso intencional de palavras, expressões ou imagens ambíguas .	49%	20%
3	H13-Inferir tema ou assunto principal de um texto, com base em informações contidas em título, subtítulo ou corpo do texto	63%	50%
5	H12-Inferir informação pressuposta ou subtendida em um texto com base nos recursos gráfico-visuais.	22%	22%
6	H14-Estabelecer relações lógico-discursivas marcadas por conjunções ou advérbios, identificando um exemplo do texto que possa ilustrar essa relação	65%	74%
8	H09-Inferir tema ou assunto principal de um texto, com base em sua compreensão global.	58%	74%
11	H35-Organizar os episódios principais de uma narrativa literária em sequência lógica	49%	51%
13	H25-Identificar o efeito de sentido produzido em um texto literário pela exploração de recursos ortográficos ou morfossintáticos.	37%	41%
14	H24-Identificar o sentido conotado de vocábulo ou expressão utilizado em segmentos de um texto literário selecionando aquele que pode substituí-lo por sinonímia no contexto em que se insere.	34%	29%

Fonte: Planilhas de correção da escola .(2013).

Como podemos verificar no gráfico e na tabela 5, em oito habilidades os alunos pioraram seus índices de acerto, mesmo após as atividades de leitura realizadas no primeiro semestre. À primeira vista, esses dados podem ser interpretados como um fracasso do trabalho realizado. No entanto, antes de uma conclusão como essa, é necessário analisar cada uma das questões que se mostraram mais difíceis e tentar entender o que aconteceu.

Tira retirada da AAP de março



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

6285

- Após a leitura da tirinha, é possível afirmar que
- (A) o lobo está brincando com Cascão e os porquinhos.
  - (B) os porquinhos, Cascão e o lobo estão com pressa.
  - (C) o lobo está perseguindo Cascão e os porquinhos.**
  - (D) os porquinhos estão protegendo Cascão.

### Língua

Manuel de Barros  
 A seca foi braba naquele ano.  
 O pai falou: Lá evém uma língua de fogo  
 Do lado da Bolívia  
 E vai lamber todo o pasto.  
 O menino assustou: Língua de fogo?  
 O pai explicou ao menino que se tratava  
 De imagem.  
 Língua de fogo é apenas uma imagem.  
 Mas, pela dúvida, o menino retirou seu  
 Cachorro da imagem.

BARROS, Manuel de. **Poemas rupestres**. Rio de Janeiro: Record, 2004, p. 65.

- No trecho “Lá evém uma língua de fogo do lado da Bolívia e vai lamber todo o pasto”, a expressão destacada se refere
- A) a um cachorro.
  - B) a fogos de artifício.
  - C) aos efeitos da seca.**
  - D) à temperatura de um forno.

A questão 2 cobrava a habilidade H22, de inferência do efeito de humor. Nota-se que na avaliação de março os alunos apresentaram um bom resultado nessa habilidade. A queda significativa na AAP de agosto pode ser atribuída ao nível de dificuldade da questão, pois em março a questão fora retirada de uma tira e, em agosto, o gênero discursivo foi o poema “Língua”. Nesta questão, especificamente, o aluno deveria ter a abstração para entender uma metáfora. Essa inferência é, sem dúvida, muito mais difícil. A crítica deve ser dirigida a equipe que elaborou a avaliação, pois já que é de caráter diagnóstico, dividida em duas etapas, para justamente verificar se houve um avanço na habilidade cobrada anteriormente, é evidente que a cobrança de tal habilidade deve ser feita de forma semelhante, no entanto isso não ocorreu. Verificou-se que na primeira avaliação a cobrança foi num nível muito simples. Isso pode passar a impressão que os alunos desaprenderam habilidades já adquiridas, porém a análise prova o contrário.

A habilidade H12 (Inferir informação pressuposta ou subtendida em um texto com base nos recursos gráfico-visuais) piorou. Para responder corretamente à questão, assinalando a alternativa **B**, o aluno deveria recorrer a estratégias para construção de sentido, a partir de um texto em que há elementos verbais e não verbais. Ao estabelecer relações entre a imagem

e o texto escrito, comparando as informações subentendidas (*Isto é um assalto!* e o desenho da mão segurando a mangueira de um posto de combustível), é possível concluir que a charge se refere “à crítica ao preço abusivo dos combustíveis, com reflexos negativos no poder aquisitivo da população”. Consideramos que o índice de acerto dessa questão foi muito baixo porque faltou conhecimento prévio dos alunos sobre o assunto. O preço do combustível não é um tema do interesse de alunos dessa faixa etária. A escolha dessa charge para a questão foi infeliz.



A charge refere-se

A) ao aumento da procura por combustíveis em todos os postos de gasolina.

**B) à crítica ao preço abusivo dos combustíveis, com reflexos negativos no poder aquisitivo da população.**

C) à reprodução de um assalto a um posto de gasolina em que o bandido fala “- Isto é um assalto” para anunciar o roubo

D) ao assalto à mão armada ocorrido em um posto de gasolina recentemente.

A pequena queda no índice de acerto na habilidade H14 – “Estabelecer relações lógico discursivas marcadas por conjunções ou advérbios, identificando um exemplo do texto que possa ilustrar essa relação” – parece ter sido causada por falta de atenção dos alunos. Quando levei a avaliação para discutir em sala, eles me disseram que a resposta estava evidente.

A habilidade H24-“Identificar o sentido conotado de vocábulo ou expressão utilizado em segmentos de um texto literário selecionando aquele que pode substituí-lo por sinonímia no contexto em que se insere.” apresentou uma queda muito grande no índice de acerto. Na prova de março, mais que 80% dos alunos acertaram a questão; em agosto, o índice diminuiu em ambas as salas para menos que 40%, o que nos faz refletir sobre a importância de se trabalhar com conotação. Em agosto, os alunos não conseguiram perceber que o acento circunflexo também é chamado conotativamente de “chapéu”. Em março eles facilmente

entenderam o que é ser “cara de pau”. Pode-se atribuir essa facilidade ao fato de essa expressão ser utilizada corriqueiramente por eles.

Na habilidade H25-“Identificar o efeito de sentido produzido em um texto literário pela exploração de recursos ortográficos ou morfosintáticos.” Os alunos apresentaram um ótimo resultado na prova de março. A avaliação trazia um poema no qual se repetia uma fala que é do conhecimento deles, com a repetição do verbo comprar pela criança, quando ela deseja algo. Na avaliação de agosto, os alunos tinham que ter um conhecimento de figuras de pensamento, deveriam entender a gradação presente no final do poema e perceber que ela representava que o pão estava parando aos poucos, ou seja, embora a habilidade fosse a mesma, o nível de dificuldade da questão foi aumentado.

Após a análise das AAP ficou evidente a necessidade de trabalharmos os gêneros discursivos que possibilitassem o desenvolvimento das seguintes habilidades, visto que novamente os alunos apresentaram um índice alto de erros:

H6 - Localizar itens de informação explícita, distribuídos ao longo de um texto.

H12- Inferir informação pressuposta ou subtendida em um texto com base nos recursos gráfico-visuais.

H14- Estabelecer relações lógico-discursivas marcadas por conjunções ou advérbios, identificando um exemplo do texto que possa ilustrar essa relação.

H22- Inferir o efeito de humor produzido em um texto pelo uso intencional de palavras, expressões ou imagens ambíguas.

H24 - Identificar o sentido conotado de vocábulo ou expressão utilizado em segmentos de um texto literário selecionando aquele que pode substituí-lo por sinonímia no contexto em que se insere.

H25--Identificar o efeito de sentido produzido em um texto literário pela exploração de recursos ortográficos ou morfosintáticos.

Os gêneros discursivos selecionados anteriormente serão trabalhados através de sequências didáticas, afim de, desenvolver as habilidades nas quais os alunos ainda não apresentaram bons resultados. Nesta etapa da pesquisa os gêneros discursivos selecionados são: crônicas, memórias literárias, propaganda de produtos e propaganda social.

## **CAPÍTULO 5**

### **ATIVIDADES DE LEITURA DE CRÔNICAS, MEMÓRIAS, PROPAGANDA SOCIAL E PROPAGANDA DE PRODUTO**

Este capítulo completa a resposta à pergunta de pesquisa: Quais os resultados do desenvolvimento de um plano de ação proposto e desenvolvido durante o ano letivo de 2013 em duas salas de 7ª série/8º ano (com os alunos de 6º série/7º ano que realizaram o SARESP em 2012)? Para isso, relata como foi desenvolvida a segunda parte de um plano de ação de leitura enfocando as habilidades de leitura nas quais os alunos demonstraram mais dificuldades, de acordo com os dados das avaliações do SARESP 2012 e da AAP do primeiro e do segundo semestre de 2013, apresentados no capítulo 3. Os gêneros discursivos escolhidos para as atividades de leitura foram crônica, memórias (ou memórias literárias, segundo alguns autores), propaganda social e propaganda de produto, por serem gêneros discursivos que facilitam o enfoque nas habilidades em que os alunos demonstraram maiores dificuldades. Segue o relato do desenvolvimento das atividades de leituras nas duas salas de 7ª série/8º ano da escola, durante o ano letivo de 2013, e reflexão sobre esse trabalho. Assim, realiza-se o terceiro objetivo específico desta pesquisa.

#### **5.1 Atividade de leitura de crônicas**

Para desenvolver as habilidades de leitura que enfocavam o foco narrativo, a pontuação expressiva, o uso de conotação e de sinônimos, optei por trabalhar com a leitura de crônicas. Esse gênero discursivo permite uma estrutura composicional muito variada, como afirmam Coutinho (1978), Moisés (1979) e Ferraz (2007). Apesar dessa variação possível, várias das crônicas utilizadas organizam-se de forma narrativa, prestando-se bem aos propósitos desta pesquisa. Nesta etapa da pesquisa-ação, os alunos leram 15 crônicas, algumas delas reproduzidas no anexo, de acordo com a sequência didática a seguir, elaborada pela equipe do Projeto Observatório/UNITAU.

### SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA LEITURA DE CRÔNICA

<b>1º procedimento:</b> <b>Conhecimento prévio</b> <b>sobre o gênero</b> <b>discursivo</b> <b>ESTRATÉGIAS</b>	<b>ALGUNS ASPECTOS DA CRÔNICA</b> <b>O QUE SE PRETENDE: DESCRITOR (D) DA MATRIZ DE</b> <b>REFERÊNCIA DA PROVA BRASIL ASSOCIADO Á ATIVIDADE</b>
<p>→ Mostrar alguns exemplos de crônicas em jornais, revistas e livros</p> <p>→ Perguntas básicas sobre aspectos sociocomunicativos da crônica:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quem escreve crônica?</li> <li>• Onde ela é publicada?</li> <li>• Que temas podem ser abordados numa crônica?</li> <li>• Qual é o propósito do autor da crônica?</li> <li>• Qual é o estilo do texto da crônica?</li> <li>• Por que as pessoas gostam de ler crônicas?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ativação/ampliação de conhecimento sobre as características sociocomunicativas da crônica</li> <li>• A Matriz da Prova Brasil não contempla habilidades de leitura para identificação de todas essas características; contempla apenas a habilidade <b>D9</b>: identificação da finalidade do texto. As perguntas propostas ao lado vão além disso.</li> <li>• Conhecimentos básicos sobre a crônica:             <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Até o séc. XVI, o termo “crônica” designava uma lista ou relação de acontecimentos ordenados na sequência temporal, de conotação historicista.</li> <li>2. No Brasil, a partir do séc. XIX, a crônica começou a aparecer em jornais com sentido literário. Firmou-se como um gênero literário publicado em jornais a partir do séc. XX.</li> <li>3. Hoje pode ser encontrada, em primeira publicação, em jornais e revistas. Algumas crônicas resistem à efemeridade dos acontecimentos e são, posteriormente, reunidas em livros de coletâneas de crônicas de um mesmo autor ou de vários.</li> <li>4. A crônica pode ser conceituada como a poetização do cotidiano. Os autores, em geral, comentam que é difícil conceituá-la exatamente. Impressões expressas por metáforas parecem explicá-la melhor, como a de Machado de Assis, que conceituava a crônica como: “um falar à fresca”.</li> <li>5. Aborda temas do cotidiano; enfoca algum acontecimento que provocou a atenção do autor.</li> <li>6. As ideais para uma crônica surgem espontaneamente e sem compromisso expresso; o cronista tece a sua malha de considerações em torno de um acontecimento.</li> <li>7. O cronista promove o encontro da literatura e do jornalismo, mas o cronista tem direito ao exercício da subjetividade.</li> <li>8. O texto da crônica é leve e coloquial.</li> <li>9. “O cronista não pretende impressionar e sim ter uma interlocução sincera e caseira. [...] A crônica é a beleza do gemido, a beleza da banalidade, a beleza da dispersão, a beleza da miudeza.” (CARPINEJAR, 2007).</li> <li>10. O cronista não visa a persuadir, mas simplesmente a pensar em voz alta uma filosofia de vida apoiada no efêmero cotidiano. É uma reflexão despreziosa de quem sente agudamente as coisas.</li> <li>11. Sant’Anna (1993) afirma: “A crônica é a minha maneira de fazer literatura ao vivo. Um poema pode esperar anos para ser completado, mas a crônica é a resposta emocional e ágil a uma notícia ou a um fato aparentemente rotineiro”.</li> <li>12. Pode ser escrita como: crônica poema-em-prosa; crônica-comentário; crônica metafísica (conteúdo filosófico); crônica-narrativa; crônica-informação. (COUTINHO, 1978)</li> <li>13. Ferraz (2007) cita a possibilidade de dividir as crônicas em: 1) líricas ou poéticas; 2) de humor; 3) crônica-ensaio (crítica da realidade).</li> <li>14. Há muitos cronistas brasileiros que merecem ser lidos. Alguns: Machado de Assis, Lima Barreto, João do Rio, Rubem Braga, Fernando Sabino, Paulo Mendes Campos, Antonio Maria, Nelson Rodrigues, Stanislaw Ponte Preta (Sérgio Porto), Drummond, Clarice Lispector, Manuel Bandeira, Cecília Meireles, João Ubaldo Ribeiro, Otto Lara Resende, Luis Fernando Veríssimo, Paulo Sant’Anna, Affonso Romano de Sant’Anna.</li> </ol> </li> </ul>

<b>2º procedimento: Leitura completa de uma crônica</b> <b>ESTRATÉGIA</b>	<b>O QUE SE PRETENDE</b>
→ Pedir que os alunos leiam uma crônica selecionada (Para esse gênero não sugerimos objetivo para essa primeira leitura.)	Não se propõe nenhum objetivo além da leitura por fruição para que o prazer da leitura desse texto literário não seja perdido; para que sentimentos e emoções provocados pela leitura possam ser usufruídos. Isso porque a crônica é um texto curto, provavelmente não oferecerá muitas dificuldades e tem um tom sentimental e poético que pode se perder com objetivos que exijam que o leitor observe isso ou aquilo.

<b>3º procedimento: Estabelecimento de objetivos para uma leitura detalhada de certas partes da crônica</b> <b>ESTRATÉGIAS</b>	<b>O QUE SE PRETENDE DESCRITOR (D) DA MATRIZ DE REFERÊNCIA DA PROVA BRASIL ASSOCIADO À ATIVIDADE</b>
<p>→ Para responder por escrito:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Que tema ou fato do cotidiano inspirou o autor para escrever essa crônica?</li> <li>• Que sentimento do autor predomina no texto?</li> <li>• Como o autor desenvolveu o texto? Por meio de: lembranças do passado; comparação do passado com o presente; descrição de fatos ou elementos do presente e reflexão sobre eles; análise do comportamento das pessoas; suposições ou hipóteses para o futuro; reflexões sobre dúvidas sobre um dado tema; outra forma de desenvolvimento?</li> <li>• Se houver palavras difíceis que mereçam ser exploradas: No texto, o que significa a palavra ...?</li> <li>• Se houver aspecto do tema ou recurso linguístico-textual que mereça ser explorado, pode-se formular alguma pergunta.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Percepção (inferência) sobre a fonte de inspiração do autor. →: Identificação do tema do texto (obs.: essa inferência leva a um conhecimento importante para a produção escrita de crônica, caso venha a ser feita no futuro.)</li> <li>• Crônica sempre expressa uma reação emotiva do autor. Perceber esse sentimento é uma inferência não muito fácil. → Inferências de informação implícita.</li> <li>• Percepção (inferência) sobre a organização textual da crônica, que pode variar muito. Seu estilo é bastante livre, mas coloquial, emocional. → Inferências de informação implícita.</li> <li>• Inferências sobre aspectos do tema podem ser exploradas com base em diversos descritores da Prova Brasil</li> <li>• Dependendo da crônica, podem-se explorar Inferência de sentido de palavra ou expressão; efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos expressivos, como os descritos pelos descritores (sobre ironia e humor), (sobre pontuação e outras notações), (escolha de vocabulário), (recursos ortográficos ou morfosintáticos).</li> </ul>

<b>4º Quarto procedimento: Apreciação crítica da crônica a partir das características do gênero</b> <b>ESTRATÉGIAS</b>	<b>O QUE SE PRETENDE DESCRITOR (D) DA MATRIZ DE REFERÊNCIA DA PROVA BRASIL ASSOCIADO À ATIVIDADE</b>
<p>Algumas perguntas possíveis, embora nem todas necessárias em todas as leituras:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A maneira como o autor escreveu sobre o tema foi emocionalmente</li> </ul>	<p>Reflexão sobre a qualidade da crônica. Incentivo a outras leituras, pesquisas e explorações sobre o gênero.</p>



<p>tocante para você? Por quê? Que reação provocou em você?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A crônica o fez pensar em aspectos do tema antes ignorados por você? Quais? Por quê?</li> <li>• A crônica provoca uma reflexão sobre tema que também interessa a você? Qual?</li> <li>• Você gostou do estilo do autor?</li> </ul>	<p><b>OBS.:</b> Não há descritores da Prova Brasil referentes a esse nível de inferência.</p>
---	---

No dia 1º de outubro de 2013, iniciei com ambas as salas as atividades de leitura de crônicas, visto que, de acordo com os resultados da AAP de agosto, detectei a necessidade de trabalharmos principalmente o foco narrativo, vários níveis de inferência, conotação dos vocábulos. Além dessas habilidades de leitura, considerei que outras seriam naturalmente mobilizadas ao longo das leituras, o que seria muito bom para os alunos. Foram lidas as 15 crônicas relacionadas a seguir, das quais algumas estão anexas:

1. Boletim de Ocorrência, de Adriana Falcão
2. Mãe, de Luís Fernando Veríssimo
3. A gaveta, de Antônio Prata
4. O desgaste das palavras, de Walcyr Carrasco
5. Eu sei, mas não devia, de Marina Colasanti
6. Coração de cristal, de Walcyr Carrasco
7. Depois do Uno, de Walcyr Carrasco
8. Meu amigo Marcos, de Walcyr Carrasco
9. A crueldade dos Jovens, de Walcyr Carrasco
10. Fiz plástica, de Walcyr Carrasco
11. A última crônica, de Fernando Sabino.
12. Flavonoides, de Antonio Prata.
13. Crônicas de um mundo em decomposição, de Tony Bellotto.
14. Por favor, não urine no chão, de Fábio Porchat
15. À procura da irmã da Glaucy, de Fábio Porchat

Primeiramente levei para a sala a crônica “Boletim de Ocorrência”, da cronista Adriana Falcão. Fizemos o primeiro procedimento de leitura, com uma conversa sobre o gênero crônica, a partir das informações da sequência didática de leitura utilizada. Na sequência, fizemos uma leitura oral e depois silenciosa da crônica. Pedi para que os alunos grifassem as palavras cujos significados não conheciam. Em seguida fizeram uma nova leitura. Escrevi na lousa as questões do 3º Procedimento de leitura. Notei nesse procedimento que os alunos ainda confundem tema com título e tive que retomar e explicar as diferenças entre tema e título. Nessa crônica em particular, os alunos demoraram a entender que o tema era “O envelhecimento”. As conversas sobre a crônica foram produtivas, à medida que os

comentários iam sendo feitos, os alunos demonstravam compreender melhor as emoções e os sentimentos da autora. Pareceu-me, no entanto, que pela pouca idade deles, o tema envelhecimento não os tocou muito.

No dia 2 de outubro, li para os alunos a crônica “Mãe”, de Luís Fernando Veríssimo. Os alunos identificaram prontamente qual era o tema da crônica e comentaram que o título era igual ao tema. Achei interessante eles terem percebido rapidamente a coincidência e comentei que isso pode acontecer, embora não seja sempre necessário. Os alunos gostaram muito da crônica de Veríssimo, principalmente dos significados da palavra mãe em outras línguas. Acharam engraçado o final da crônica. Em seguida pedi para que os alunos explicassem a relação que o autor faz entre o metrô e a barriga da mãe. Alguns conseguiram relacionar bem, outros nem tanto. Talvez tenha faltado conhecimento prévio da maior parte dos alunos sobre o que é o metrô. Depois de discutirmos essa relação, a maioria compreendeu e concordou com o narrador.

No dia 3 de outubro, entreguei para as duplas duas crônicas: A gaveta, de Antônio Prata, e O desgaste das palavras, de Walcyr Carrasco. Entreguei para cada dupla uma folha com questões sobre as crônicas, perguntas que enfocavam o foco narrativo, o tema, a crítica presente em ambos os textos. Os alunos, de modo geral, gostaram das crônicas, as compreenderam e responderam as questões sem maiores dificuldades. Ficou claro que a temática das crônicas era de conhecimento dos alunos e não havia vocabulário complexo para eles. Foi muito positivo o fato de eles lerem os textos, conseguirem entender e responder às questões e, ainda, gostarem do que leram. Isso parece aumentar a confiança dos alunos na sua capacidade leitora. É bom que na coletânea de textos, alguns não sejam tão difíceis para que os alunos se animem a ler os próximos.

No dia 8 de outubro, li com os alunos a crônica: Eu sei, mas não devia, de Marina Colasanti. Os alunos se emocionaram, comentaram o quanto as pessoas realmente vivem dizendo amém para as coisas que não gostam. Alguns disseram que seus pais não vivem, saem de casa cedo, voltam tarde e dormem. Acredito que, pelo tema ser algo tão comum nas vidas das pessoas, a identificação foi bastante tocante. Alguns me pediram a crônica para levar para casa e mostrar para seus pais, pois se identificaram bastante com o tema.

Dia 9 de outubro, levei uma coletânea com crônicas apenas do Walcyr Carrasco e as entreguei para os alunos, reunidos em grupos com quatro alunos cada. Entreguei também as perguntas referentes ao terceiro e ao quarto procedimentos de leitura da sequência didática. Deixei que os grupos lessem as crônicas e trabalhassem nas respostas. Fiquei apenas observando os grupos trabalharem. Um aluno lia em voz alta enquanto seus colegas

acompanhavam a leitura. A atividade transcorreu sem maiores dificuldades. Houve alguns grupos que se emocionaram na leitura das crônicas, pois escolhi três bem emocionantes: Coração de cristal, Depois do Uno e Meu amigo Marcos. Eles comentaram que eu estava a fim de emocioná-los. Houve um grande alvoroço quando eles leram a 4ª crônica: “A crueldade dos Jovens”. Percebi que tenho alguns alunos que se encaixam no perfil dos adolescentes descritos pelo autor. A maioria, no entanto, ficou indignada com a crônica e alguns até relataram casos parecidos conhecidos por eles. Foi um tema que gerou uma grande discussão tanto no 8º ano A quanto no B. Acredito que isso ocorreu pelo fato de eles serem adolescentes e serem cruéis às vezes. A escolha de temas relativos ao universo dos alunos é muito produtiva em atividades de leitura de crônicas, pois proporciona o diálogo dos alunos com a crônica, a transposição dos aspectos abordados pelo cronista para a realidade dos alunos e uma certa reflexão sobre a vida.

A leitura das demais crônicas se deu da mesma maneira, com exploração do tema, de vocabulário desconhecido ou usado em com algum sentido expressivo, da forma como o autor desenvolveu o tema da crônica, do sentimento que cada crônica despertava nos alunos.

Ao longo desse trabalho de leitura de crônica, de modo geral, os alunos demonstraram desenvolver o gosto por esse gênero discursivo. Alguns me disseram que entenderam o que era uma crônica e que as atividades foram interessantes, que ler crônica é divertido e ao mesmo tempo pode emocionar o leitor. Alguns começaram a criar suas próprias coletâneas de crônicas, com os textos que leram e que de algum modo despertaram neles alguma emoção.

Ficou evidente com a leitura das crônicas mais sentimentais a necessidade de um trabalho mais efetivo com os alunos, com textos que contribuam para o desenvolvimento de sentimentos como solidariedade, afeto, carinho, respeito, saudade, porque alguns alunos, em seus comentários, mostraram-se emocionados, mas outros “tiraram o sarro” e disseram que isso só existe em novela. O contexto social dos alunos, a desestruturação de muitas famílias e até certas situações de agressividade na própria escola parecem não propiciar nos alunos esse olhar emocionado, carinhoso, saudoso, contemplativo para as situações da vida, como fazem os cronistas. A leitura de crônicas bem escolhidas, portanto, pode proporcionar essa experiência, além de contribuir para o desenvolvimento de determinadas habilidades de leitura, como: H6 - Localizar itens de informação explícita, distribuídos ao longo de um texto; H22- Inferir o efeito de humor produzido em um texto pelo uso intencional de palavras, expressões ou imagens ambíguas; H24 - Identificar o sentido conotado de vocábulo ou expressão utilizado em segmentos de um texto literário selecionando aquele que pode substituí-lo por sinonímia no contexto em que se insere.

Embora não tenham sido feitos exercícios escritos específicos para cada uma dessas habilidades, durante os comentários sobre os textos procurei sempre destacar as palavras e as passagens dos textos que apresentavam características relativas a essas habilidades. Questionava os alunos sobre os sentidos desses trechos e faziam comentários.

## 5.2 Atividade de leitura de Memórias Literárias

No dia 16 de outubro, iniciou-se o trabalho de leitura das Memórias Literárias, gênero discursivo também chamado apenas de “Memórias”. Na primeira aula, ativei os conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero e expliquei suas características principais porque os alunos não se lembravam de ter lido algum texto dessa natureza. Após esse procedimento, foi distribuída a coletânea de Memórias montada pelo Projeto Observatório com as seguintes memórias:

1. Transplante de menina: da rua dos Navios, à rua Jaguaribe, de Tatiana Belinky
2. Meu calvário para alfabetização, de Jane Su Guedes
3. Cigarras pelo Caminho, de Deise Nancy Urias de Moraes
4. Natal, de José Lemes Galvão

A sequência didática para leitura desse gênero discursivo, proposta pelo Projeto Observatório/UNITAU e utilizada nesta pesquisa, é a seguinte.

Sequência didática para leitura do gênero discursivo Memórias Literárias (ou apenas Memórias)

<b>1º procedimento:</b> <b>Conhecimento prévio</b> <b>sobre o gênero</b> <b>memórias</b> <b>ESTRATÉGIAS</b>	<b>ALGUNS ASPECTOS DAS MEMÓRIAS</b> <b>O QUE SE PRETENDE: DESCRITOR (D) DA MATRIZ DE</b> <b>REFERÊNCIA DA PROVA BRASIL ASSOCIADO À ATIVIDADE</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➔ Mostrar alguns exemplos de memórias</li> <li>➔ Perguntas básicas sobre aspectos sociocomunicativos das memórias:               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quem escreve ou conta memórias?</li> <li>• Onde elas são publicadas ou podem ser ouvidas?</li> <li>• Que temas podem ser abordados num texto de memórias?</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ativação/ampliação de conhecimento sobre as características sociocomunicativas</li> <li>• A Matriz da Prova Brasil não contempla habilidades de leitura para identificação de todas essas características; contempla apenas a habilidade identificação da finalidade do texto. As perguntas propostas ao lado vão além disso.</li> <li>• Conhecimentos básicos sobre as memórias:               <p>É um gênero que se constitui de lembranças de episódios (períodos) reais vividos pelo autor (não é a biografia completa do autor), com propósito de compartilhar com o leitor/ ouvinte lembranças que encantam, comovem, fazem rir, trazem algum ensinamento sobre costumes, características, fatos, comportamentos de épocas passadas. Temáticas diversas (qualquer episódio da vida) podem ser lembradas. O estilo é narrativo e envolvente. Muitas memórias são publicadas em livros ou revistas. Muitas são contadas oralmente nos</p> </li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qual é o propósito do autor das memórias?</li> <li>• Qual é o estilo desse texto?</li> <li>• Por que as pessoas gostam de ler ou ouvir memórias?</li> </ul>	ambientes familiares, na escola, em entrevistas na TV. Em geral, as pessoas gostam muito de ouvir/ler memórias para se “transportarem” um pouquinho para aquele tempo, como quando se pede: Conta um pouco sobre como você começou a sua carreira... / como você chegou no Brasil... / como era a cidade naquela época em que você era moça... / como vocês sobreviveram àquela grande enchente... / como era a escola na sua época de infância...
--	--

<b>2º procedimento: Objetivos para a leitura completa de um texto de memórias</b> <b>ESTRATÉGIA</b>	<b>O QUE SE PRETENDE DESCRITOR (D) DA MATRIZ DE REFERÊNCIA DA PROVA BRASIL ASSOCIADO À ATIVIDADE</b>
Leitura global (título, imagens, autor, local e ano de publicação)	Reconhecimento do gênero; estabelecimento de objetivos de leitura a partir da curiosidade pela história. Algumas curiosidades (objetivos) que o leitor pode ter no caso desse gênero: quem é esse autor? O que ele vai contar da vida dele? O que será que aconteceu quando ele...? <ul style="list-style-type: none"> <li>• Inferências de informação implícita.</li> <li>• Interpretar texto com auxílio de materiais gráficos diversos</li> </ul> <p>Sobre o gênero, consulte: Clara e Altenfelder (2008).</p>

<b>3º procedimento: Estabelecimento de objetivos para uma leitura detalhada de certas partes das memórias</b> <b>ESTRATÉGIAS</b>	<b>O QUE SE PRETENDE DESCRITOR (D) DA MATRIZ DE REFERÊNCIA DA PROVA BRASIL ASSOCIADO À ATIVIDADE</b>
Perguntas que exijam uma leitura inferencial de partes importantes do texto. Podem-se explorar: <ul style="list-style-type: none"> <li>• A relação do título com o(s) episódio(s) narrado(s)</li> <li>• As marcas de primeira pessoa do narrador</li> <li>• Palavras ou frases que conferem tom afetivo e emocionante; linguagem que procura enredar o leitor, despertar sua emoção</li> <li>• Impressões detalhadas do autor sobre: o lugar, com descrições de cores, cheiros, detalhes; sobre o modo de vida na época lembrada; sobre as pessoas envolvidas</li> <li>• Comparações entre o passado lembrado naquela memória e o presente</li> <li>• Expressões indicativas de tempo para situar o leitor na época em que os fatos ocorreram</li> <li>• Relações de causa e consequência do episódio.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificação do tema do texto</li> <li>• Inferências de informação implícita</li> <li>• Inferência de sentido de palavra ou expressão</li> <li>• efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos expressivos, como os descritos pelos descritores (sobre ironia e humor), (sobre pontuação e outras notações), (escolha de vocabulário), (recursos ortográficos ou morfossintáticos).</li> </ul>

<b>4º Quarto procedimento: Apreciação crítica das memórias a partir das características do gênero</b> <b>ESTRATÉGIAS</b>	<b>O QUE SE PRETENDE DESCRITOR (D) DA MATRIZ DE REFERÊNCIA DA PROVA BRASIL ASSOCIADO À ATIVIDADE</b>
Apreciação crítica do texto a partir do estilo do autor e das relações dialógicas que o texto estabelece com outros textos (passados, presentes ou futuros) e com as experiências e possíveis respostas do leitor.	Reflexão sobre a qualidade das memórias. Incentivo a outras leituras, pesquisas e explorações sobre o gênero. <p><b>OBS.:</b> Não há descritores da Prova Brasil referentes a esse nível de inferência.</p>

Os textos retirados do livro *Transplante de menina: da rua dos Navios, à rua Jaguaribe*, de Tatiana Belinky, fizeram muito sucesso com os alunos, pois a autora cita características de sua terra natal, e a leitura do texto despertou muita curiosidade, eles ficaram admirados com o fato de a autora ser louca por bananas e achar um luxo poder comer duas bananas por dia. Durante a leitura desses textos, a dinâmica da aula foi modificada, porque os alunos se deixaram levar pela atmosfera saudosista. Tivemos que trabalhar bastante com os dicionários, pois os textos apresentavam um vocabulário desconhecido pelos alunos. Tatiana Belinky é Russa e na sua narrativa ela cita fatos históricos russos, cita costumes do povo judaico, portanto é um texto muito rico que motivou várias pesquisas dos alunos. Os alunos comentaram que acharam o texto muito interessante e que gostariam de saber mais sobre os assuntos nele tratados. Tive que levar o globo terrestre para a sala para mostrar o país de origem da autora. Falamos sobre as guerras citadas por ela. Os alunos nem imaginavam que se podia assar maçãs na janela, em países onde tem neve. Foi interessante a discussão acerca das diferenças culturais, alimentares, etc.

A leitura dessas Memórias mostrou que, além da mobilização de habilidades de leitura diversas e necessárias aos alunos, outro grande aprendizado que esse gênero proporciona é a ampliação de conhecimentos de mundo sobre fatos históricos, costumes, lugares distantes e, ainda, a reflexão sobre a vida das pessoas. Facilmente os alunos estabelecem comparações com suas vidas.

O texto “Meu calvário para alfabetização” também foi muito interessante de trabalhar, pois discutimos algumas questões que são retratadas no texto, como, por exemplo, as escolas aceitarem alunos estrangeiros sem professores bilíngues, a desonestidade da aluna que ficou com as balas no lugar da narradora. Alguns alunos tiveram empatia com a narradora e acharam os pais dela injustos. Alguns alunos comentaram o fato de os pais da narradora não respeitarem os direitos das crianças de brincarem. Foi interessante eles perceberem como alguns aspectos sociais mudaram desde aquela época.

As memórias “Natal” emocionaram a todos os alunos, eles acharam lindo o fato da mãe se abrir com o menino e ter uma conversa franca com ele, delegando assim alguma autoridade a ele e fazendo-o perceber a importância de assumir naquele momento uma postura mais madura que seus outros irmãos.

Trabalhar esse gênero discursivo foi muito importante, pois alguns valores que parecem estar esquecidos por essa geração de repente vieram à tona, e ficou evidente que só o que falta mesmo é serem trabalhados em sala de aula. Também ficou evidente com os comentários sobre a leitura dos textos que alguns dos alunos entenderam os sentimentos dos

autores e se colocaram completamente no lugar deles. Nesses casos, eles sentiram a emoção transmitida pelos autores e em alguns casos suas dores e saudades. Houve um aluno que me pediu para eu emprestar o texto que ele queria ler para o seu pai, pois o achou emocionante.

Outro aspecto importante durante o trabalho com as Memórias Literárias foi a leitura oral dos textos, na qual trabalhei a entonação e a leitura expressiva para que os alunos compreendessem a emoção e os sentimentos dos autores de cada texto. Eles gostaram bastante, no início todos estavam meio tímidos, depois com o passar das aulas, foram perdendo a timidez, ofereciam-se para ler o texto todo ou algum trecho e melhoraram muito nesse aspecto.

De modo geral, os resultados dessa etapa da pesquisa-ação foram muito satisfatórios. Embora não seja possível mensurar exatamente o desenvolvimento das habilidades de leitura, foi possível atestar que os alunos gostaram dos textos, fizeram as atividades com bastante acerto, dialogaram com as leituras de modo que as aulas foram muito agradáveis. As habilidades H6 - Localizar itens de informação explícita, distribuídos ao longo de um texto; H14- Estabelecer relações lógico-discursivas marcadas por conjunções ou advérbios, identificando um exemplo do texto que possa ilustrar essa relação; H24 - Identificar o sentido conotado de vocábulo ou expressão utilizado em segmentos de um texto literário selecionando aquele que pode substituí-lo por sinonímia no contexto em que se insere; puderam ser praticadas.

### **5.3 Atividade de leitura de propaganda social**

No dia 28 de outubro de 2013, iniciou-se com os alunos a leitura de propagandas sociais e de propagandas de produtos. Foi importante uma aula expositiva sobre as diferenças entre os dois gêneros discursivos, bem como uma exposição de exemplos de cada um deles e seu propósito comunicativo. Interessante salientar que os alunos acreditavam se tratar do mesmo gênero, portanto esta foi uma aula bastante produtiva.

Para a leitura da propaganda social, foi utilizado um Power Point elaborado pela equipe do Projeto Observatório/UNITAU, com reprodução colorida de 14 propagandas sociais produzidas por publicitários e 17 propagandas sociais produzidas por alunos do Ensino Médio, num projeto desenvolvido pela Profa. Vânia de Moraes, em 2002.

A sequência didática que orientou a leitura dessas propagandas foi a organizada pela equipe do Projeto Observatório/UNITAU, reproduzida a seguir.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA LEITURA DE PROPAGANDA SOCIAL

<b>1 Primeiro procedimento</b>	ALGUNS ASPECTOS DA PROPAGANDA SOCIAL
Ativação do conhecimento prévio do aluno sobre o gênero propaganda	<p>Perguntas básicas e conversa sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• propósito comunicativo da propaganda social: visa à (tem o propósito comunicativo de) conscientização sobre tema de interesse coletivo</li> <li>• temática: qualquer uma que se refira ao bem comum de toda a sociedade ou de um grupo de pessoas. Ex.: campanha de prevenção a doenças, fumo, drogas; vacinação; preservação do meio ambiente; contra violência, discriminação; para ajuda a necessitados; para educação no trânsito, entre outros temas.</li> <li>• condições de produção: produzida por publicitários ou estudantes do gênero, financiadas por empresas, governos, associações que queiram ajudar (o logotipo desses financiadores aparece em tamanho pequeno, na parte de baixo da propaganda); artistas que participam dessas propagandas não cobram cachê pelo trabalho.</li> <li>• Circulação: em todos os meios de comunicação, cartazes, folhetos, folderes, outdoors</li> <li>• Recursos não-verbais (não-linguísticos): cores, fotos, ilustrações, tipos de letras, diagramação (disposição dos elementos no papel), detalhes gráficos</li> <li>• Recursos verbais (linguísticos); texto curto; recursos de expressão; possibilidade de intertextualidade; vocabulário apropriado ao tom que se quer dar à propaganda</li> <li>• Linguagem fazendo associação de idéias e de imagens por sucessão, semelhança, contraste, com apelos trabalhados de maneira opositiva, humorística, aterradora, erótica, entre outros.</li> </ul> <p>(Essa conversa sobre o universo da propaganda se faz apenas uma vez, no início do projeto de leitura).</p> <p>Sobre o gênero, consulte: Lopes-Rossi (2010), Moraes (2002).</p>

<b>2 Segundo procedimento</b>	O QUE SE PRETENDE ESTRATÉGIAS
Leitura rápida (dos elementos verbais e não verbais mais destacados)	<p>Perguntas para serem respondidas oralmente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➔ Qual é o tema / assunto sobre o qual a propaganda quer conscientizar o leitor?</li> <li>➔ Qual a proposição básica da propaganda? Ou seja: Qual é a idéia que a propaganda quer fixar na mente do leitor?</li> </ul> <p>Ex: Tema: drogas  Objetivo da propaganda: conscientizar o público-alvo de que o crack mata  Proposição básica: não use crack porque ele mata  A propaganda pode trazer essa frase da proposição básica ou essa proposição transformada numa frase de mais efeito, como a frase abaixo, utilizada em propaganda divulgada em outdoor:  <b>CRACK. INDEPENDÊNCIA OU MORTE!</b></p> <p>Os recursos verbais e não-verbais devem remeter a essa idéia / proposição básica. Isso será observado no procedimento a seguir.</p>



<b>3 Terceiro procedimento</b>	<b>O QUE SE PRETENDE ESTRATÉGIAS</b>
Estabelecimento de objetivos para uma leitura detalhada da propaganda	<p>Perguntas para serem respondidas oralmente ou por escrito:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Que recursos verbais foram usados para convencer o público-alvo da ideia expressa por essa proposição / ideia básica? (Observar se há algum aspecto de vocabulário, de recursos de pontuação e ou qualquer outro que chama a atenção do leitor.)</li> <li>• Que aspectos gráficos – cores, formas, aspecto gráfico das letras, imagens ou qualquer outro recurso – são usados como apelos para sensibilizar o público-alvo?</li> </ul> <p>(Observar que, tanto com a linguagem verbal quanto com a não-verbal, a propaganda pode fazer <b>associação de idéias e de imagens</b> por sucessão, semelhança, contraste, com <b>apelos trabalhados de maneira</b> opositiva, humorística, aterradora, erótica, entre outros.)</p>

<b>4 Quarto procedimento</b>	<b>O QUE SE PRETENDE ESTRATÉGIAS</b>
Posicionamento crítico do leitor sobre a qualidade dos recursos de marketing	<p>1. Você acha que os aspectos lingüísticos e gráficos utilizados podem convencer o público-alvo?</p> <p>Se o professor achar conveniente, pode perguntar sobre o diálogo da propaganda com o contexto sócio-histórico atual, particularmente com os problemas e os valores da sociedade atual.</p>

Essa sequência didática de leitura orienta a organização do Power Point com as atividades de leitura de propaganda social, criado pelo Projeto Observatório da Educação/Unitau. Os procedimentos de leitura são apresentados e exemplificados com as 14 propagandas. Iniciamos projetando os slides e passamos rapidamente pelo primeiro procedimento, de conhecimento do gênero, uma vez que ele já fora realizado anteriormente, quando apresentadas aos alunos as características e as diferenças dos gêneros discursivos Propaganda de Produtos e Propaganda Social.

Passou-se para uma leitura detalhada das propagandas para identificar: a proposição básica da propaganda, ou seja, a idéia que a propaganda quer fixar na mente do leitor, e os recursos verbais e não verbais utilizados para convencer o público-alvo. Em algumas propagandas, pela temática ou por algum recurso que chamasse atenção, os comentários eram mais demorados; em outras, nem tanto. Depois dos comentários dos alunos sobre os recursos utilizados por cada propaganda, passamos para a apreciação crítica dos alunos.

Duas propagandas que foram bem discutidas foram as duas sobre a Dengue, uma vez que essa doença tem sido muito frequente nos últimos anos em nossa região.

A primeira propaganda social sobre a Dengue comentada, que circulou na cidade de Taubaté, foi a seguinte:



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

### A epidemia da Dengue

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



Encha de areia até a borda os pratinhos dos vasos de plantas.



Limpar periodicamente calhas de telhados, marquises, rebaixos de banheiros e cozinhas, não permitindo o acúmulo de água.



Jogue no lixo todo objeto que possa acumular água, como embalagens usadas, potes, latas, copos, garrafas vazias.



Lave semanalmente por dentro, com escova e sabão, os tanques utilizados para armazenar água.



Tirar a água parada dos ralos.



Não cultivar plantas aquáticas.



Coloque lixos em sacos plásticos mantenha a lixeira bem fechada. Não jogue lixo em terrenos baldios.



Manter totalmente fechados reservatórios provisórios e caixas d'água, tais como tambores e barris.



## UM POR TODOS E TODOS CONTRA A DENGUE.



Após a leitura e a realização das atividades orais, os alunos demonstraram compreender qual era uma proposição (ideia) básica dessa propaganda (A dengue mata) e analisaram os recursos verbais e não-verbais que foram usados para convencer o público-alvo da proposição básica. Comentaram o paralelo entre os pés de um homem deitado na praia, curtindo a vida, com céu azul, e os pés de um homem morto, no corredor de um hospital, em cores sobrias. Vendo a imagem da propaganda exibida em tamanho grande, colorida, eles ficaram impactados e comentaram a gravidade do problema. Considero que conseguiram entender os mecanismos usados pelo publicitário para convencer o leitor.

Em seguida outra propaganda social também com o tema sobre a Dengue foi mostrada a eles. O enfoque da leitura detalhada, agora, foi para perceber que o mesmo tema pode ser abordado de outra maneira, com outros recursos para convencer o leitor da mesma proposição básica.



**A dengue está  
mais perto do que  
você imagina.**

**Tampe caixas d'água • Coloque areia nos  
pratos e nos vasos • Guarde garrafas vazias  
de cabeça para baixo • Cubra pneus**

### **Dengue. Vire o jogo.**

A dengue é uma doença causada por vírus e transmitida pela fêmea do mosquito *Aedes aegypti*.

#### **Quais os sintomas?**

Os sintomas mais comuns são febre, dores no corpo, principalmente nas articulações, e dor de cabeça. Também podem ocorrer náuseas, vômitos e manchas vermelhas pelo corpo.

#### **O que fazer se aparecer alguns desses sintomas?**

Procurar o posto de saúde ou pronto-socorro mais próximo.

#### **Quanto tempo depois de ser picado aparece a doença?**

A picada do *Aedes aegypti* não é diferente da de qualquer outro inseto, podendo provocar coceira. Se o mosquito estiver infectado, o período de incubação do vírus varia de 4 a 10 dias.

#### **Posso pegar dengue de uma pessoa doente?**

Não há transmissão por contato direto de um doente com uma pessoa sadia.

*Agente de saúde - Oculista*  
Prefeitura Municipal de Taubaté  
Programa de Saúde da Família  
Núcleo - Marlene Miranda

SECRETARIA  
DA SAÚDE

SECRETARIA  
DE EDUCAÇÃO



GOVERNO DO ESTADO DE  
**SÃO PAULO**  
TRABALHANDO POR VOCÊ

Verso da propa-  
ganda em  
tamanho menor

Outras propagandas sociais com os temas: drogas, campanha do agasalho, reciclagem de óleo de cozinha, economia de água, uso de camisinha, respeito aos idosos, cuidados no trânsito, cuidados com os documentos pessoais e hipertensão arterial também foram trabalhadas. Algumas dessas propagandas, que foram vistas pelos alunos em tamanho grande, projetas na parede da sala, estão reproduzidas em tamanho reduzido a seguir.

**CAMPANHA DO AGASALHO 2007**

Cante com a gente essa canção.

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

Doe em um dos postos de arrecadação.

Realização: FUNDO SOCIAL DE SOLIDARIEDADE BRASILEIRO

Apoio: APP, BRASIL, Abril, ACISP, Decsoft, FIA

facebook.com/paradapelavida • paradapelavida.com.br

**PARADA**  
PACTO NACIONAL  
PELA REDUÇÃO DE  
ACIDENTES

UM PACTO PELA VIDA

**A cada ano,  
cerca de 2.000 crianças  
aposentam seus brinquedos.**

Todos os dias, no Brasil, mais de cinco crianças morrem em acidentes de trânsito. Seja consciente. Não interrompa a história de quem ainda tem uma vida inteira pela frente.

Denatran Ministério das Cidades

GOVERNO FEDERAL  
**BRASIL**  
PAÍS RICO E PAÍS SEM POBREZA

Seu óleo de cozinha usado  
pode ajudar  
a preservar o planeta.



Multiplicar a Consciência de Consumo.  
Uma causa Pão de Açúcar.



Lugar  
de gente  
feliz.

## Reciclar ficou ainda mais fácil

\*Fonte: www.unilever.br

Um litro de óleo de cozinha polui cerca de 1 milhão de litros de água\*. Para evitar isso, você pode levar seu óleo usado até as Estações de Reciclagem Pão de Açúcar Unilever. Tudo o que for arrecadado será doado a cooperativas e transformado em biocombustível. Ou seja, você evita a poluição das águas e estimula a produção de um combustível mais ecológico.

A coleta de óleo de cozinha já é um sucesso, com 40 Estações de Reciclagem Pão de Açúcar Unilever em São Paulo. Agora, o programa foi ampliado e as lojas Pão de Açúcar de Taubaté são as primeiras do interior paulista preparadas para receber seu óleo de cozinha usado. Participe desse novo projeto e colabore com o meio ambiente.



### O que é Biocombustível?

BIOCOMBUSTÍVEL é, como o nome diz, um combustível de origem biológica, obtido a partir de uma ou mais plantas ou derivados, como: cana-de-açúcar, mamona, soja, lixo orgânico ou óleo de cozinha.

### Como entregar esse óleo nas Estações de Reciclagem?

Depois que o óleo esfriar, armazene em uma garrafa plástica de 2 litros, se possível transparente. Tampe bem a garrafa e deposite-a no coletor marrom indicado para essa finalidade.



### Todas as embalagens recebidas também serão recicladas

Consulte a relação das lojas que possuem o coletor de óleo de cozinha no site [www.grupopaodeacucar.com.br](http://www.grupopaodeacucar.com.br)



AdeS



Iniciativa:



Unilever

Pão de Açúcar

Lugar  
de gente  
feliz.

**DROGAS.**  
**CONSUMIR**  
**É SER**  
**CONSUMIDO**

Todo mundo  
deve respeitar  
quem  
é velho.

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

Apoio: Abril

PROJETO  
VELHO AMIGO  
Associação de Amigos do Idoso

Apoie. Respeite. Valorize.  
Vamos ajudar a dar um novo  
sentido à palavra "Velho".

Saiba mais sobre o projeto e também como ajudar em [www.velhoamigo.org.br](http://www.velhoamigo.org.br).

As atividades tiveram um resultado bastante positivo, suscitaram comentários, discussões, alguns alunos se mostraram mais sensibilizados do que outros, mas todos participaram. Parecem ter entendido que o propósito da propaganda social é “vender” uma ideia, provocar uma mudança de comportamento individual que gera um benefício para toda a sociedade, ou para um determinado grupo social.

#### 5.4 Atividade de leitura de propaganda de produto

Após as atividades com a propaganda social, iniciou-se em seguida a leitura do gênero discursivo propaganda de produto. As atividades de leitura foram realizadas também a partir de Power Point elaborado pelo Projeto Observatório da Educação/Unitau, no qual constam 26 propagandas, mas analisamos algumas com mais detalhes que outras. A sequência didática de leitura de propaganda reproduzida a seguir, que também organiza o Power Point, serviu de referência para a análise das propagandas.

### SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA LEITURA DE PROPAGANDA DE PRODUTO

#### Primeiro procedimento

Ativação do conhecimento prévio do aluno sobre o gênero propaganda	Perguntas básicas sobre as condições de produção, circulação, temática, propósito comunicativo do gênero. (Essa conversa sobre o universo da propaganda se faz apenas uma vez, no início do projeto de leitura).
--	---

#### Segundo procedimento

Leitura rápida (dos elementos verbais e não verbais mais destacados)	<p>→ Perguntas para serem respondidas oralmente:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Que produto ou serviço está sendo oferecido (vendido)?</li> <li>2. Qual é o público-alvo da propaganda?</li> <li>3. Considerando a propaganda no todo, que ideias, emoções, sensações, lembranças poderíamos associar a essa propaganda?</li> </ol>
--	--

#### Terceiro procedimento: Estabelecimento de objetivos para leitura completa do texto

Estabelecimento de objetivos para uma leitura detalhada	<p>→ Perguntas para serem respondidas oralmente ou por escrito:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Que aspectos gráficos – cores, formas, aspecto gráfico das letras, imagens ou qualquer outro recurso – são usados como apelos para sensibilizar o público-alvo?</li> <li>2. Que aspectos do texto verbal são usados como recursos (apelos) para sensibilizar o público-alvo?</li> <li>3. Que necessidades do público alvo a propaganda promete satisfazer?</li> </ol> <p>Para responder a essa pergunta, pode-se pensar na escala de necessidades do psicólogo Maslow, para quem o ser humano desenvolverá todos os seus esforços para satisfazer as necessidades de, nesta ordem:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Sobreviver (fisiológicas básicas: comer, beber, dormir,</li> </ol>
---	---



	<p>fazer necessidades fisiológicas)</p> <p>b) Proteger-se (segurança, abrigo, proteção)</p> <p>c) Relacionar-se socialmente (fazer parte de um grupo, ser aceito por ele) muito explorada pela propaganda</p> <p>d) Ter reconhecimento social (ser estimado, ter prestígio, ter sucesso) muito explorada pela propaganda</p> <p>e) Buscar auto realização (buscar conhecimento, apreciar a arte, pensar em deixar um legado para o futuro)</p> <p>Obs.: É muito frequente as propagandas relacionarem a aquisição ou consumo de um produto com a possibilidade de o consumidor passar a fazer parte de um grupo de “felizes proprietários” daquele produto e assim relacionar-se socialmente com esse grupo e, ainda, ter reconhecimento social e prestígio por possuir aquele objeto de desejo ou ficar mais bonito e sedutor por causa dele.</p>
--	--

**Quarto procedimento: Posicionamento crítico sobre a leitura**

<p>Posicionamento crítico do leitor sobre a qualidade dos recursos de marketing, do ponto de vista técnico e ético</p>	<p>1. Você acha que os aspectos linguísticos e gráficos utilizados podem seduzir o público-alvo?</p> <p>2. Considerando aspectos éticos, você acha que essa é uma boa propaganda?</p> <p>Se o professor achar conveniente, pode perguntar sobre o diálogo da propaganda com valores da sociedade atual, particularmente no que se refere às necessidades que a propaganda promete satisfazer:</p>
--	---

A propaganda da Batavo foi a primeira apresentada aos alunos.



Durante as explicações, seguindo a sequência didática, os alunos conseguiram perceber qual era o público-alvo dessa propaganda (mãe, esposa, dona de casa) e compreenderam que na realidade a propaganda vendia um ideal de felicidade de muitas mulheres casadas, mães, que querem é ser amadas pelo maridos e pelos filhos, ser elegantes, magras. A propaganda promete isso com a utilização dos recursos não verbais. A escolha de cores, o casal lindo o filho perfeito, etc. Algumas outras propagandas foram analisadas com detalhes, de acordo com as perguntas para leitura detalhada e posicionamento crítico (Procedimentos 3 e 4) da sequência didática: 1) Que aspectos gráficos – cores, formas, aspecto gráfico das letras, imagens ou qualquer outro recurso – são usados como apelos para sensibilizar o público-alvo?; 2) Que aspectos do texto verbal são usados como recursos (apelos) para sensibilizar o público-alvo?; 3) Que necessidades do público alvo a propaganda promete satisfazer?. Posicionamento crítico: 1) Você acha que os aspectos linguísticos e gráficos utilizados podem seduzir o público-alvo?; 2) Considerando aspectos éticos, você acha que essa é uma boa propaganda?

Os alunos se empenharam para resolver as atividades, queriam falar e manifestar suas percepções e opiniões sobre as propagandas e, de modo geral, o resultado foi bem produtivo.

Algumas propagandas são reproduzidas a seguir.

batavo  
De bem com você

**USE SAIA.  
SAIA DE DIA,  
SAIA DE NOITE,  
SAIA DE SI.**

**NÃO SE REPRIMA.  
PENSE LIGHT.**

Nova linha Batavo Pense Light.  
Mais de 30 opções para você viver uma vida  
mais leve. E muito mais gostosa.

www.penselight.com.br

*Você é o que  
você come.*

**Torradas Bauducco.**  
*A vida leve é tão mais gostosa.*

Todo mundo sempre erramos uma desculpa por não estar comendo direito. Falta de tempo é a mais usada. Mas quando a colher não fecha, o poeirão da balança saber, não adianta cozinhar o dono do lanchonete. As torradas Bauducco são muito mais leves que o pão e vão bem com tudo o que você imaginar. Ser saudável é tão fácil quanto não ser. Aproveite.

É depois que anoitece  
que o mundo fica  
realmente encantado.

**oBoticário**  
A vida é bonita, mas pode ser linda.

Thaty Princess Midnight Edição Limitada. A fragrância que vai deixar  
as suas noites ainda mais mágicas. [www.boticario.com.br/thatyprincess](http://www.boticario.com.br/thatyprincess)

Da Mãe Natureza  
para o potinho Nestlé.

Uma das maiores alegrias da mamãe é ver seu filho descobrindo coisas novas a cada dia. A partir dos 6 meses de idade, é hora de oferecer novos alimentos. Provar opções de todos os grupos alimentares, de sabores, cores e consistências diferentes faz parte da formação de bons hábitos alimentares. Seu filho vai adorar experimentar tudo isso com as papinhas Nestlé:

- ✓ ingredientes rigorosamente selecionados
- ✓ diversos sabores e texturas
- ✓ com menor sal\*
- ✓ sem conservantes porque são embaladas a vácuo

Com Papinhas Nestlé, seu filho vai aprender que uma alimentação saudável é um hábito que se constrói desde cedo.

Faz bem começar a vida assim.

**PAPINHAS**  
**Nestlé**

\*O MINISTÉRIO DA SAÚDE INFORMA: APÓS OS 6 (SEIS) MESES DE IDADE CONTINUE AMAMENTANDO SEU FILHO E OFEREÇA NOVOS ALIMENTOS.\*

É A MINHA  
CERVEJA  
E SEMPRE  
SERÁ.

QUE TAL  
UMA BRAHMA  
AGORA?

**BRAHMA**  
REFRESCA ATÉ PENSAMENTO

APRECIAR COM MODERAÇÃO

A man and a woman are smiling and holding cans of Brahma beer. The man is in the foreground, holding a can, and the woman is behind him, also holding a can. They are in a room with yellow curtains and a circular window showing a beach scene.

A escolha dos  
ingredientes deve  
ser tão criteriosa  
quanto a dos  
melhores amigos.

**BOHEMIA**  
Desde 1853

**BOHEMIA**  
A primeira e melhor cerveja do Brasil.  
[www.bohemia.com.br](http://www.bohemia.com.br)

Apreeie com moderação.

A close-up shot of a glass of Bohemia beer being poured, with the liquid splashing and creating a head of foam. The glass has the Bohemia logo and 'Desde 1853' on it.

Pode tirar a coroa.  
Uma rainha nunca  
perde a majestade.

**BOHEMIA**  
A primeira e melhor cerveja do Brasil.  
[www.bohemia.com.br](http://www.bohemia.com.br)

Apreeie com moderação.

A close-up shot of a Bohemia crown cap being removed from a glass of beer. The cap is yellow and features the Bohemia logo and 'Desde 1853'. The glass is partially filled with beer and has a head of foam.

Após o trabalho de leitura de propaganda de produtos ficou evidente a evolução de criticidade no alunos. A cada propaganda apresentada e a cada discussão ficou claro que os alunos conseguiam perceber os elementos constitutivos da propaganda e os recursos de persuasão utilizados para convencer o consumidor. Quando os alunos viram as diferentes abordagens utilizadas pelos fabricantes de cerveja para convencer os consumidores de uma marca mais requintada e os consumidores de uma marca mais popular, a sala de aula virou um tumulto, pois todos queriam comentar ao mesmo tempo. Eles perceberam que a marca popular sempre tem uma mulher loira e seminua ao lado do consumidor.

A habilidade “H12- Inferir informação pressuposta ou subtendida em um texto com base nos recursos gráfico-visuais” foi muito mobilizada na leitura das propagandas, tanto as sociais quanto as de produto, além da habilidade de fazer inferências, de modo geral, relacionando os recursos verbais e não verbais da propaganda com seu propósito comunicativo e com o contexto sócio-histórico.

Após a leitura coletiva e individual de várias propagandas sociais e de produtos foi aplicado aos alunos uma atividade de verificação de aprendizagem (em anexo) e os alunos apresentaram, de maneira geral, resultado positivo.

Ao final dessa etapa da pesquisa, mais uma vez as imagens exibidas no projetor causaram grande impacto nos alunos quando foram mostradas 9 propagandas consideradas antiéticas, apesar de terem recursos visuais muito bonitos, por: envolver uma criança num jogo com intenção de fixar uma marca em sua memória; estimular a inveja ou outro sentimento pouco nobre do ser humano; usar apelo sensual ou erótico para vender um produto para adolescentes; colocar informações importantes em letras minúsculas; reforçar o padrão de beleza feminino (mulher branca, olhos claros, magra, alta, cabelos lisos); apresentar uma imagem que não corresponde ao produto.

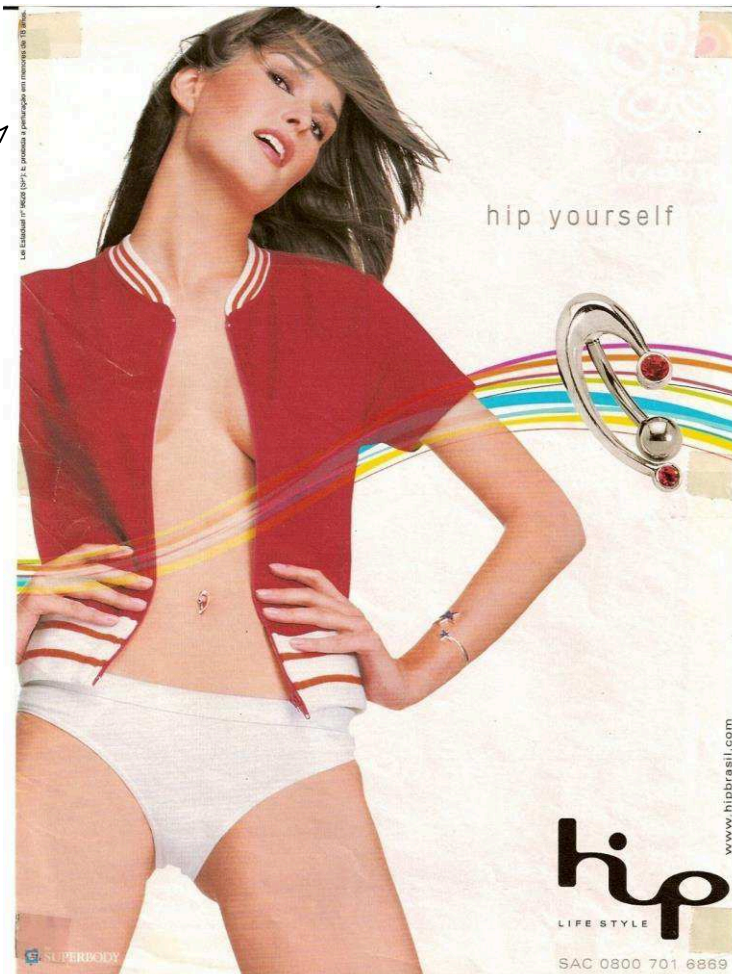
Os alunos acharam as atividades muito interessantes e disseram que nunca haviam imaginado que a publicidade pudesse usar recursos antiéticos com o intuito de convencer o consumidor.

Quatro dessas propagandas são reproduzidas a seguir.





Informação sobre proibição de colocação de *piercing* em menores de 18 anos sem autorização dos pais ou responsáveis – letras minúsculas



Revista Atrevida, 2004  
 Público-alvo: meninas, adolescentes



## CONCLUSÃO

A realização desta pesquisa-ação teve como objetivo geral contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura de alunos do ensino fundamental por meio da reflexão sobre as exigências do SARESP e as possibilidades e benefícios de atividades de leitura desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa de duas salas de 7ª série/8º ano de uma escola da Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo. Desenvolveu-se no âmbito do Projeto Observatório/UNITAU “Competências e habilidades de leitura; da reflexão teórica ao desenvolvimento e aplicação de propostas didático-pedagógicas”, nº23038010000201076, financiado por CAPES/INEP. A primeira etapa da pesquisa, correspondente ao primeiro objetivo específico, analisou os resultados desses alunos na prova de Língua Portuguesa do SARESP 2012, quando estavam ainda na 6ª série/7º ano, e os resultados desses mesmos alunos, já na 7ª série/8º ano, nas AAP 2013. Foram diagnosticadas as seguintes habilidades de leitura em que os alunos demonstraram menor domínio:

H6 - Localizar itens de informação explícita, distribuídos ao longo de um texto.

H12- Inferir informação pressuposta ou subtendida em um texto com base nos recursos gráfico-visuais.

H14- Estabelecer relações lógico-discursivas marcadas por conjunções ou advérbios, identificando um exemplo do texto que possa ilustrar essa relação.

H22- Inferir o efeito de humor produzido em um texto pelo uso intencional de palavras, expressões ou imagens ambíguas.

H24 - Identificar o sentido conotado de vocábulo ou expressão utilizado em segmentos de um texto literário selecionando aquele que pode substituí-lo por sinonímia no contexto em que se insere.

H25--Identificar o efeito de sentido produzido em um texto literário pela exploração de recursos ortográficos ou morfossintáticos.

A partir desse diagnóstico, traçou-se um plano de ação para desenvolver atividades de leitura de diversos gêneros discursivos que pudessem mobilizar essas habilidades. Foram escolhidos os gêneros fábulas, tiras, memórias literárias, crônicas, propaganda social e propaganda de produto. As atividades de leitura foram feitas a partir das coletâneas de texto (para os quatro primeiros gêneros) e dos Power Points (para os dois últimos gêneros) elaboradas pela equipe do Projeto Observatório/UNITAU, seguindo as sequências didáticas de leitura também elaboradas por esse Projeto.

Após definir esse plano de ação, desenvolveu-se a segunda etapa da pesquisa, que consistiu em uma pesquisa-ação, nas duas salas de 7ª série/8º ano da escola, durante o ano letivo de 2013. Os resultados dessa etapa foram organizados e resumidos a seguir por gênero discursivo.

Tradicionalmente, no currículo escolar, a leitura de fábulas é realizada nas séries iniciais do Ensino Fundamental 1. Observa-se, porém, que não se trabalha de maneira sistemática com várias fábulas e nem se segue uma sequência didática, de forma que os alunos conhecem esse gênero apenas superficialmente. Nesta pesquisa, os alunos do Ensino Fundamental 2, quando questionados sobre o que sabiam sobre o gênero fábula, responderam que era uma historinha de animais, ou seja, demonstraram um nível muito raso de entendimento sobre um gênero discursivo com possibilidades tão ricas de reflexão sobre o comportamento humano.

Após o trabalho de leitura com as coletâneas de fábulas (num total de 34 fábulas), as muitas conversas e as realizações das atividades de leitura, os alunos conseguiram perceber o propósito comunicativo das fábulas e, quando questionados sobre o que era uma fábula, não mais responderam que era uma historinha de animais. O mais importante, demonstram pelas atividades realizadas em sala e pelos comentários, que perceberam que a fábula passa um ensinamento, uma crítica a determinados comportamentos humanos. Discutiram os valores ensinados nas fábulas e analisaram as mensagens, trazendo-as para as suas vidas. Esses resultados mostraram que a sequência didática de leitura de fábulas possibilitou um trabalho organizado e focado em aspectos constitutivos do gênero, de forma que os alunos se apropriaram bem do que leram.

O trabalho com tiras foi enriquecedor, pois a leitura das coletâneas foi prazerosa desde o início. Foram lidas 5 coletâneas de tiras dos personagens Hagar, Calvin, Chico Bento, Mafalda e Garfield. As aulas passaram “num piscar de olhos”, as atividades em duplas foram primordiais para a interpretação das tiras. Apesar de todo o sucesso que a sequência didática de leitura de tiras proporcionou, os alunos apresentaram certa dificuldade na leitura do não verbal e dificuldades com vocabulário. A observação dessas dificuldades deixou evidente a necessidade de mais trabalhos com a linguagem não-verbal, pois com a prática e com a mediação do professor conseguem-se melhores resultados. Ficou evidenciada, também a necessidade de um trabalho mais intenso com vocabulário e uso do dicionário. Foi possível concluir que o professor deve ler as tiras anteriormente e prever as dificuldades com o vocabulário e com algumas expressões que não são do cotidiano dos alunos. Às vezes, a

leitura de uma tira pode gerar discussão por uma aula inteira. As tiras da Mafalda, por exemplo, provocam muita discussão e reflexão.

As atividades de leitura das Crônicas foram excelentes, pois propiciaram aos alunos uma visão do trabalho do cronista. Nas coletâneas utilizadas, num total de 15 crônicas recentes, evidenciaram-se as características do gênero, de maneira que alunos puderam perceber que toda a inspiração do cronista vem de fatos do cotidiano, que as situações tratadas nas crônicas também já podem ter sido observadas ou vividas por eles. A leitura detalhada das crônicas explorou o tema, vocabulário desconhecido ou usado com algum sentido expressivo, a forma como o autor desenvolveu o tema da crônica, o sentimento que cada crônica despertava nos alunos.

Os resultados desta pesquisa mostraram que o gênero crônica tem possibilidade de agradar, quando as crônicas são escolhidas tendo em vista temáticas que interessem aos alunos. Ficou evidente com a leitura das crônicas mais sentimentais a necessidade de um trabalho mais efetivo com os alunos, com textos que contribuam para o desenvolvimento de sentimentos como solidariedade, afeto, carinho, respeito, saudade, porque alguns alunos, em seus comentários, mostraram-se emocionados, mas outros “tiraram o sarro” e disseram que isso só existe em novela. O contexto social dos alunos, a desestruturação de muitas famílias e até certas situações de agressividade na própria escola parecem não propiciar em muitos alunos esse olhar emocionado, carinhoso, saudoso, contemplativo para as situações da vida, como fazem os cronistas. A leitura de crônicas bem escolhidas, portanto, pode proporcionar essa experiência, além do desenvolvimento de determinadas habilidades de leitura. De modo geral, os alunos comentaram que gostaram de estudar mais profundamente o gênero discursivo crônica e os resultados foram muito satisfatórios.

As atividades de leitura das Memórias Literárias, do mesmo modo que os demais gêneros discursivos, surtiram um bom resultado. Os alunos conseguiram perceber a transformação de fatos do cotidiano em relatos sensíveis, delicados, emocionantes, engraçados. Por isso, eles se identificaram com a maioria dos textos. Após as atividades, alguns alunos comentaram a intenção de transformarem as lembranças de seus pais em textos de memórias. O trabalho seguindo a sequência didática contribuiu para que os alunos percebessem os aspectos textuais do gênero discursivo memórias literárias, bem como compreendessem sua função sócio-comunicativa. Várias habilidades de leitura puderam ser mobilizadas com a leitura detalhada desses textos.

O trabalho de leitura de propaganda social foi interessante, pois são textos que os alunos recebem nas ruas, nos postos de saúde, nos hospitais, em suas casas e mesmo assim

eles não tinham a noção de sua estrutura, de suas características e principalmente de sua função social. Após o procedimento de levantamento de conhecimento prévio dos alunos, ficou evidente essa falta de conhecimento a respeito de um gênero discursivo tão divulgado. A leitura das 14 propagandas sociais, algumas com mais detalhes do que outras, proporcionou a discussão de temas sociais importantes e mobilizou intensamente a habilidade H12- Inferir informação pressuposta ou subtendida em um texto com base nos recursos gráfico-visuais. Outras inferências também foram possíveis e os alunos gostaram muito das atividades. A exposição das propagandas por meio de projeção do Power Point, colorido, em tamanho grande, tornou a atividade de leitura diferente e empolgou os alunos.

Essa mesma forma de apresentação foi utilizada para as atividades de leitura de 26 propaganda de produto. Foram do mesmo modo enriquecedoras, pois os alunos pois os alunos demonstraram por seus comentários que se apropriaram dos principais elementos constitutivos do gênero discursivo propaganda e compreenderam seu propósito comunicativo. Ficaram mais críticos em relação ao recursos utilizados para convencer o público-alvo e em relação à possibilidade de falta de ética de algumas propagandas.

Todas essas atividades de leitura detalhada enfocando 6 gêneros discursivos diferentes só foram possíveis por meio das sequências didáticas disponibilizadas pelo Projeto Observatório/UNITAU. Essas sequências possibilitam um trabalho mais sistematizado, focado em características específicas e constitutivas de cada gênero discursivo, com perguntas que mobilizam também habilidades de leitura que vêm sendo cobradas pela Prova Brasil e pelo SARESP, em procedimentos que vão desde os primeiros conhecimentos necessários para iniciar a leitura de um texto até o posicionamento crítico do leitor. São muitos conceitos teóricos e conhecimentos sobre os gêneros envolvidos, de forma que ficaria muito difícil para um professor, sozinho, estudar tudo isso, elaborar sequências didáticas e coletâneas de texto sobre todos esses gêneros.

Como professora, percebi que ficou claro para os alunos a importância de a leitura ter um início, um meio e um fim que possibilite ao leitor um diálogo com o texto lido. As sequências didáticas possibilitaram isso aos alunos, de maneira descontraída, às vezes lúdica, com questões propostas para serem respondidas oralmente ou por escrito. Assim, contribuíram para o melhor aproveitamento da prática docente e da compreensão por parte dos alunos. Além disso, atendem às necessidades estabelecidas pelos documentos oficiais que embasam este trabalho, visto que é cada vez mais comum nas avaliações externas a utilização desses gêneros discursivos para cobrar habilidades de leituras.

Trabalhar com leitura de diversos gêneros discursivos seguindo sequência didática foi importante para ampliar a visão crítica dos alunos, através dos diferentes gêneros eles tiveram contato com diferentes situações comunicativas, diferentes linguagens, diferentes discursos e principalmente puderam vivenciar o uso da língua em situações reais de comunicação, o que contribui para uma apropriação de diferentes discursos e análise crítica. Foi perceptível o crescimento vocabular dos alunos, além do crescimento de seus conhecimentos enciclopédicos, pois em várias atividades houve a necessidade da intervenção do professor e de um trabalho de pesquisa para responder algumas dúvidas que surgiram com as leituras, o que ampliou o conhecimento de mundo dos alunos.

O resultado do trabalho provou que é necessário envolver cada vez mais os alunos em atividades de leitura, mas essas atividades devem ser planejadas, com objetivos claros para que possibilitem ao educando oportunidades de discussão, de reflexão sobre o papel social daquele gênero discursivo, deste modo colaborando com a formação de um leitor crítico e reflexivo. Foi também fundamental para todo o sucesso da pesquisa a grande quantidade de textos lidos. Fica muito claro, como conclusão desta pesquisa, que o trabalho com gêneros discursivos é muito interessante de ser feito, pode mobilizar e contribuir com o desenvolvimento de muitas habilidades de leitura, mas precisa ser bem fundamentado teoricamente e os alunos precisam ser expostos a uma grande quantidade de textos do mesmo gênero para se apropriarem das principais características do gênero e desenvolverem suas habilidades de leitura. Não basta ler um ou dois textos, como acontece nas propostas de livros didáticos. O professor precisa trabalhar com coletâneas de textos.

Nesta pesquisa-ação foi possível vivenciar o que PCN recomendam sobre o uso de gêneros discursivos em sala de aula:

é preciso que as situações escolares de ensino de Língua Portuguesa priorizem os textos que caracterizem os usos públicos da linguagem. Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas do pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada. (BRASIL, 1998, p.21).

Espera-se que a divulgação dos resultados dessa pesquisa possa inspirar o trabalho de muitos professores de Língua Portuguesa com os materiais disponibilizados pelo Projeto Observatório/UNITAU “Competências e habilidades de leitura; da reflexão teórica ao desenvolvimento e aplicação de propostas didático-pedagógicas”.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. PDE: **Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008.
- BUENO, Luzia. **Os gêneros jornalísticos e os livros didáticos**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.
- CARPINEJAR, Fabrício. Os pássaros aprenderam a nadar. **O Estado de S. Paulo**, p. D12, 07 de outubro de 2007.
- CASTRO, M. H. G. **Sistemas de avaliação da educação no Brasil: avanços e novos desafios**. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 5-18, 2009. Disponível em: <<http://www.seade.gov.br>>; <[www.scielo.br](http://www.scielo.br)>. Acesso em: 07/06/2012.
- CLARA, Regina Andrade; ALTENFELDER, Anna H. **Se bem me lembro...** São Paulo: Cenpec: Fundação Itaú Social: Brasília: MEC, 2008. (Olimpíada de Língua Portuguesa).
- COSCARELLI, C. V. **Reflexões sobre as inferências**. Anais do VI CBLA - Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, Faculdade de Letras da UFMG, 2002. (DC-Rom).
- COUTINHO, Afrânio. **Notas de Teoria Literária**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- DEZOTTI, Maria C. C. (Org.). **A tradição da fábula: de Esopo a La Fontaine**. Brasília: Editora Universidade de Brasília; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2003.
- FERRAZ, Geraldo G. **A escrita de uma crônica**. Língua Portuguesa, n. 20, São Paulo, p. 38-39, 2007.
- GONÇALVES, Adair V. Ferramentas didáticas e ensino: da teoria à prática de sala de aula. In: NASCIMENTO, Elvira. (Org.). **Gêneros Textuais: da didática das línguas aos objetivos de ensino**. São Carlos: Claraluz, 2009. p. 225-248.
- KLEIMAN, Â. **Leitura: ensino e pesquisa**. Campinas: Pontes. 1989.
- KOCH, I. G. V. A construção dos sentidos no discurso: uma abordagem sociocognitiva. **Investigações**, v. 18, n.2. Recife, p. 9-38. , 2005.
- LIMA, Sílvia A. M. Comparando as Matrizes de Referência da Prova Brasil e do SARESP. **Pesquisas em Discurso Pedagógico**, Rio de Janeiro, v. 1, p. 1-17, 2013.

LOPES-ROSSI, Maria A. G. **Habilidades de leitura exigidas pela Prova Brasil na prática de sala de aula**. Comunicação apresentada no 60º Seminário do GEL. São Paulo: USP, 2012.

LOPES-ROSSI, Maria A. G. **Leitura de Propaganda Impressa**. Anais do 6o Seminário de Pesquisas em Linguística Aplicada (SePLA). Taubaté: Universidade de Taubaté, 2010.  
<Disponível em [www.unitau.br](http://www.unitau.br)>.

LOPES-ROSSI, Maria A. G.; PAULA, Orlando de. As habilidades de leitura avaliadas pelo PISA e pela Prova Brasil: reflexões para subsidiar o trabalho do professor de Língua Portuguesa. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 34-46, 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/fórum>

MACEDO, L. Para o desenvolvimento de competências e habilidades na escola. In: Matos, C. (Org.). **Ciência e arte: imaginário e descoberta**. São Paulo: Estação Ciência, USP, p. 41-49, 2003.

MACHADO, N. J. Sobre a ideia de competência. In: PERRENOUD, P.; THURLER, M. G. (Org.). **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, p. 137-155. 2002.

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

MENDONÇA, M. R. S. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros Textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 194-207.

MOISÉS, Massaud. **A criação literária: prosa**. 9. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1979.

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

MORAES, Vânia de. **A propaganda social no Ensino Médio: da leitura crítica à produção de peças publicitárias**. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada. Universidade de Taubaté, 2002.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

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

RODRIGUES, R. R. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005. p.152-182.

SÁ, Jorge de. **A crônica**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1985.

SANT'ANNA, Affonso R. de. Crônica é literatura viva. **Revista de Comunicação**, n. 33, p. 16-17, agosto de 1993.

SÃO PAULO. Secretaria Estadual da Educação. **Matrizes de referência para a avaliação do rendimento escolar**. São Paulo: SEESP, 2009.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

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



**ANEXOS:**

- 05 CRÔNICAS
- 03 MEMÓRIAS
- 05 COLETÂNEAS DE TIRAS
- 01 ATIVIDADE AVALIATÓRIA

# ADRIANA FALCÃO



segunda-feira  
MATTHEW  
SHIRTS  
LÚCIA  
GUIMARÃES

terça-feira  
ARNALDO  
JABOR

quarta-  
ROBER  
DAMA

## Boletim de ocorrência

Velho, por meio desta, registrar uma série de furtos dos quais estou sendo vítima nas últimas décadas.

Não mencionarei o fato de terem levado o principal, meus 17 anos, visto que naquela ocasião eu julgava aprovar a perda, na ansiedade de me tornar adulta. A denúncia em questão, portanto, vai limitar-se às subtrações alheias à minha vontade e consciência, ou seja, aquilo que realmente constitui furto, roubo, extorsão, e, em consequência, crime.

Levaram-me muitas afirmações e negações, muitas interrogações, muitas exclamações, minha capacidade de me surpreender todos os dias.

Tiraram-me o privilégio de não saber dar respostas exatas. Levaram-me a tranqüilidade de comer batatas fritas.

Levaram minha ambição de brincar de pique-bandeira.

Levaram-me a satisfação de receber cartas pelos Correios, com letras azuis manuscritas pertencentes aos seus parentes, meus entes queridos.

Levaram meu bel-prazer de usar tranças e meu direito de usar minissaia, em troca de mais autocrítica.

Levaram meu pai, levaram minha mãe, levaram minha permissão de chorar por qualquer motivo que eu julgasse conveniente.

Levaram os bebês que eu tive e me devolveram filhos em idade adulta.

Levaram minha urgência. Minha leviandade. Minha imprudência. Parte considerável da minha saudável ignorância.

Substituíram a minha aflição brutal por outra, mais sutil e complicada.

Foram levando, um a um, minha vitrola, meu gravador de rolo, meu walkman, meu apare-

lho de VHS e meu CD player, rebaixando meus discos e fitas à condição de entulho, e, não contentes com isso, carregaram meu orgulho de ser uma pessoa up-to-date.

Levaram minha possibilidade de dirigir um jipe sem capota por aí pela cidade.

Levaram-me a faculdade de ler livro, jornal, ou revista, sem um par de óculos na cara.

Levaram minha certidão de nascimento, em seu lugar, deixaram um papel amarelado caindo aos pedaços.

Levaram-me um grande número de crenças.

Levaram minha coragem de me alucinar madrugada adentro.

Recorrentemente estão me levando todos os dias seguites às minhas poucas noites de farra.

Extorquiram meu sossego de flamar, pela rua ou pela mente.

Surrupiam parte do meu fôlego, dos meus ímpetos, do meu fogo.

Levaram minha licença de ficar de boabeira.

O prejuízo já se tornou incalculável, o que, por si só, já justificaria a queixa pública, mas parece ser também irrecuperável. O principal objetivo desse relato, portanto, é o desabafo.

Não vou negar que me prestearam com diversas coisas novas, entre elas uma boa dose de paciência. Não gostei de algumas destas, deste saudosismo, por exemplo. Não incrimino ninguém em especial pelos roubos, nem o tempo, nem a vida, e até agradeço à morte pelo favor de não ter chegado ainda, permitindo assim que tudo isso acontecesse.

Também não solicito indenização.

Só queria tudo de novo. ●

## Eu sei, mas não devia

**Marina Colasanti**

Eu sei que a gente se acostuma. Mas não devia.

A gente se acostuma a morar em apartamentos de fundos e a não ter outra vista que não as janelas ao redor. E porque não tem vista, logo se acostuma a não olhar para fora. E porque não olha para fora, logo se acostuma a não abrir de todo as cortinas. E porque não abre as cortinas, logo se acostuma a acender mais cedo a luz. E, à medida que se acostuma, esquece o sol, esquece o ar, esquece a amplitude.

A gente se acostuma a acordar de manhã sobressaltado porque está na hora. A tomar café correndo porque está atrasado. A ler o jornal no ônibus porque não pode perder o tempo da viagem. A comer sanduíche porque não dá para almoçar. A sair do trabalho porque já é noite. A cochilar no ônibus porque está cansado. A deitar cedo e dormir pesado sem ter vivido o dia.

A gente se acostuma a abrir o jornal e a ler sobre a guerra. E aceitando a guerra aceita os mortos e que haja números para os mortos. E aceitando os números aceita não acreditar nas negociações de paz. E aceitando as negociações de paz aceita ler todo dia da guerra, dos números, da longa duração.

A gente se acostuma a esperar o dia inteiro e ouvir no telefone: hoje não posso ir. A sorrir para as pessoas sem receber um sorriso de volta. A ser ignorado quando precisava tanto ser visto.

A gente se acostuma a pagar por tudo o que deseja e o de que necessita. E a lutar para ganhar o dinheiro com que pagar. E a ganhar menos do que precisa. E a fazer fila para pagar. E a pagar mais do que as coisas valem. E a saber que cada vez pagará mais. E a procurar mais trabalho, para ganhar mais dinheiro, para ter com que pagar nas filas em que se cobra.

A gente se acostuma a andar na rua e ver cartazes. A abrir as revistas e ver anúncios. A ligar a televisão e assistir a comerciais. A ir ao cinema e engolir publicidade. A ser instigado, conduzido, desnortado, lançado na infundável catarata dos produtos.

A gente se acostuma à poluição. Às salas fechadas, de ar condicionado e cheiro de cigarro. À luz artificial de ligeiro tremor. Ao choque que os olhos levam na luz natural. Às bactérias da água potável. À contaminação da água do mar. À lenta morte dos rios. Se acostuma a não ouvir passarinho, a não ter galo de madrugada, a temer a hidrofobia dos cães, a não colher fruta no pé, a não ter sequer uma planta.

A gente se acostuma a coisas demais, para não sofrer. Em doses pequenas, tentando não perceber, vai afastando uma dor aqui, um ressentimento ali, uma revolta acolá. Se o cinema está cheio, a gente senta na primeira fila e torce um pouco o pescoço. Se a praia está contaminada a gente molha só os pés e sua no resto do corpo. Se o trabalho está duro a gente se consola pensando no fim de semana. E se no fim de semana não há muito o que fazer a gente vai dormir cedo e ainda fica satisfeito porque tem sempre sono atrasado.

A gente se acostuma para não se ralar na aspereza, para preservar a pele. Se acostuma para evitar feridas, sangramentos, para esquivar-se de faca e baioneta, para poupar o peito. A gente se acostuma para poupar a vida. Que aos poucos se gasta, e que, gasta de tanto acostumar, se perde de si mesma.

(COLASANTI, Marina. A casa das palavras. São Paulo: Ática, 2003.)

## ANTONIO PRATA



## A gaveta

O ano vai chegando ao fim e decido arrumar a gaveta. Há várias gavetas em minha casa, evidentemente, mas refiro-me a uma em especial, onde há um tempo guardo os documentos, recibos, comprovantes de carta registrada, esses papéis fugidios que, como toda pessoa desorganizada, temo precisar um dia e não encontrar: “A geladeira pegou fogo no dia que instalaram, mas pergunta se ele tinha recibo?” “Fraudaram um cheque de 13 reais e agora tá devendo 130 mil ao banco. Tivesse guardado os canhotos...”

“Lembra do Antonio? A Receita apareceu com o Exército, perguntando pela página 2 da declaração de 1998. Não achou. Parece que tá lá em Guantánamo, aguardando julgamento.” Agora, quando surgem esses pensamentos, lembro-me que em meio à barafunda que é minha casa, ao caos cartorial e burocrático que é minha vida, há esse cercadinho de juízo e precaução, zelando por meu sono: a gaveta.

Acontece que com os anos os papéis foram se acumulando e a gaveta tornou-se, ela também, um inferninho. Quase não fecha de tão abarrotada, na últi-

ma eleição levei meia hora para achar o título de eleitor e começo a temer que, se os homens de preto interfonarem, não encontrarei a página 2 da declaração de 1998, antes que subam as escadas e derrubem a porta. O ano termina e, num ato de fé e otimismo, digno do mês de dezembro, decido arrumá-la.

De início não encontro dificuldades: contratos aqui, recibos ali, essas pragas azuis e amarelas do redeshop vão pro lixo... Vou fazendo pilhas temáticas, imagino pastas coloridas e etiquetadas, em 2009 cada coisa terá seu lugar, tudo será facilmente localizável, a vida



ILUSTRAÇÃO: CIDO GONÇALVES

parece simples, penso até em começar uma natação.

Aos poucos, no entanto, surgem os problemas – se os armários escondem esqueletos, cáro leitor, as gavetas também guardam seus ossinhos: esse cartão postal, eu respondi? Tenho de mandar a cópia do PIS para o Sesc. O IPVA... Céus, não paguei o IPVA. A pilha das pendências vai crescendo, crescendo, então desaba sobre mim. Pastas não darão conta do recado: não é a gaveta que precisa ser organizada, é a vida. Preciso ganhar mais dinheiro. Preciso acabar meu romance. Ver mais os amigos e pagar

a conta de luz. Preciso estabelecer prioridades, metas. E cumprilas, claro. Preciso de uma secretária. Não, não, de uma analista. Perder uns quilos não seria má idéia. E se eu fizesse abdominais? Preciso ler Proust. Do alto da pirâmide de papel, 31 anos me contemplam: afinal, Antonio, o que você quer da vida?

Desisto. Não adianta. A gente faz o que pode. É tarde. Sou isso aí, o conteúdo da gaveta e o que está fora dela. Paciência. Guardo tudo de volta. Dois mil e nove que venha. Semana que vem compro um baú. E fim de papo. ●

WALCYR CARRASCO

# O desgaste das palavras

**S**ou um tonto. Dia destes recebi um recado na secretária eletrônica pedindo retorno urgente. Liguei. Era um corretor de imóveis querendo me vender um lançamento.

— Qual era a urgência? — perguntei, irritado.  
— Bem... Estamos selecionando alguns clientes e...

Conversa mole. As pessoas usam a palavra “urgente” em mensagens de todo tipo. Ainda sou daqueles que se assustam de leve com um e-mail “urgente”. Para logo descobrir que se trata de um assunto muito corriqueiro. A palavra está perdendo a força. Daqui a pouco não vai significar mais nada. A mesma coisa acontece com o verbo “revelar”. Abro uma revista e vejo: fulana de tal “revela” que gosta de ir à praia. Ou: a atriz tal “revela” que vai pintar o cabelo de loiro. Isso é revelação que se preze? Resultado: quando se quer realmente revelar algo se usa “denuncia” ou “confessa”. Até que também sejam desgastadas pelo uso impróprio.

E vip? A sigla surgiu como abreviação de “very important people”. Os vips tinham acesso preferencial a festas e eventos de todo tipo. Obviamente, todo mundo quis ser tratado como vip. Alguns shows e camarotes carnavalescos ficam lotados por manadas de vips. Para diferenciar “vips” entre si, nos lugares mais disputados surgiram chiqueirinhos para os “supervips” ou “vips dos vips”. Em resumo: “vip” não significa absolutamente coisa nenhuma — somente que a pessoa é rápida para descolar um convite com pulseirinha.

Os anúncios imobiliários são pródigos em detonar palavras. “Exclusivo” é um exemplo. Quase todos falam em “condomínio exclusivo”, “espaço exclusivo” (e não havia de ser, se o proprietário está pagando?). De tão comum, “exclusivo” deixou de ser “exclusivo”. Veio o “diferenciado”. Ou “único”.

Mas como um apartamento pode ser “diferenciado” ou “único” se está em um prédio com mais cinquenta iguais?

Elogiar também ficou difícil. Antes bastava dizer:

— Você está bonita.

A cortesia não exige sinceridade. Mesmo que a sujeita pareça ter saído de um sarcófago, sempre se dá um jeito de dizer que está bem.

— Que vestido lindo! Você ficou bonita.

Portanto, se quero realmente adoçar, digo:

— Você é muito bonita.

Algumas vezes parece pouco, e atinjo os píncaros:

— Você é o máximo.

Mas o que vem depois de “máximo”? Já andaram usando “deusa”, mas acho meio cafona. E “santa”, por incrível que pareça, perdeu o jeito de elogio, principalmente para quem acaba de fazer regime, botou silicone nos seios e fez preenchimento labial.

A palavra “amigo” é incrível. Implica uma relação especial. A maioria fala em “amigos” referindo-se a conhecidos distantes. Pode ter visto a pessoa duas ou três vezes e já é “amigo”. O mesmo ocorre com “abraço”. Terminar uma mensagem com um “abraço” era suficiente. Se envio um abraço é porque realmente tenho vontade de oferecer meu carinho. Foi tão banalizado que agora se usa “grande abraço”, “forte abraço”. Já é pouco, e surgiu o “beijo no coração” no fim das mensagens realmente amigáveis. A seguir, o que virá? Algum termo cirúrgico? Minha imaginação não alcança.

Minha vontade é voltar a usar os termos com a força que eles realmente têm: “abraço” é “abraço”, “amigo” é “amigo”. Por que deixar as palavras se desgastarem? Se o que têm de mais belo é justamente sua história e o sentimento que contêm? Enfim, tudo o que lhes dá realmente significado.



e-mail: walcyrc@abril.com.br

# VERISSIMO



## Mãe

Eu sei, eu sei. O dia delas é em maio, e não há nenhuma razão especial para escrever sobre a mãe, hoje, mas alguém se opõe? O bom de escrever sobre mãe é que ninguém pode ser contra.

•• A origem da palavra, aparentemente, é uma só. Em latim mãe é “mater”, em grego é “meter”, em alemão “mutter”, em inglês “mother”, em sânscrito “ma” ou “mata”, e tudo deve ter começado por um dos sons fundamentais da espécie, que é o do bebê pedindo para mamar. A razão da identificação universal do som “m” com a mãe e a mama da mãe é um daqueles segredos que só os recém-nascidos poderiam revelar, mas eles não falam. Ou falam mas a gente não entende.

•• Somos “mamíferos” por um determinismo fônico e quer você seja irlandês (“mathai”) ou russo (“mat”), chamava sua mãe ou pedia seu peito da mesma maneira, ou quase.

•• Do latim “mater” veio, além de “mãe”, “madre”, “mère” e a sequência “matriz”, “matrimônio” e “maternidade”, ou, de uns tempos para cá, “maternidade” e depois “matrimônio”. Do grego “meter” veio, entre muitas ou-

tras coisas, “metrópole” (cidade-mãe) e “metropolitano”. Da próxima vez que estiver dentro de um metrô, portanto, você pode comparar esta experiência com a de estar dentro da sua mãe, e concluir que dentro da mãe estava mais confortável mas não podia descer onde quisesse.

•• “Mater” também é a origem de “matéria”, coisa sólida. O tronco do qual nós somos os ramos, a madeira da nossa árvore genealógica. Você que adora ambientes forrados com madeira, acha-os aconchegantes e até maternais, só diz isso porque a madeira não é da sua mãe.

•• “Matriz” é uma fôrma, um molde – como o ventre materno. “Matrix” em latim era uma fêmea reprodutora e até hoje se usa “matriz” neste sentido, na pecuária. “Matriz” também é a mãe das igrejas. Nos templos da Igreja Católica, a “Mater Ecclesia”, a parte central se chama nave, que pode vir do grego “naus” ou do latim “navis”, já que uma das conotações simbólicas da Igreja é a barca das almas, a arca da salvação, mas também pode ser do sânscrito “nabbhis”, de onde vem o inglês “navel”, ou o popular

“umbigo”. De qualquer maneira, tem mãe no meio.

•• Viva elas, portanto. Se não fossem elas não estaríamos aqui. Pois não há um entre nós que não seja um pequeno, um médio, um grande ou um grandiosíssimo filho da mãe. •

## **CIGARRAS PELO CAMINHO...**

**Deise Nancy Urias de Moraes <sup>6</sup>**

Sou a terceira filha de uma trupe de quatro meninas. Nasci na cidade de Campos do Jordão, assim como minhas irmãs, mas não cresci lá. Fomos “criadas” na roça, no “Zé da Rosa”.

Era um bairro rural de Santo Antonio do Pinhal. Lugar pequeno, daqueles em que todos os moradores são parentes. O único estabelecimento comercial do bairro era uma mercearia (a venda do Zé Grilo), lugar de onde vinham os doces de abóbora em formato de coração, para deleite de nossa trupe. Por ser o único estabelecimento comercial do bairro, todos os moradores faziam suas compras lá. Quem quisesse ou precisasse de algum produto não vendido na mercearia, tinha de andar vários quilômetros até chegar a Campos do Jordão ou a Santo Antonio do Pinhal (cidade que também não apresentava muitas opções naquela época”.

Foi nesse cenário que passei minha infância e adolescência. E foi nesse cenário que comecei minha vida escolar.

Por serem mais velhas do que eu, minhas irmãs começaram a frequentar a escola antes de mim. Estudavam de manhã, e à tarde brincavam de escolinha. Eu era sempre a aluna. Dessas brincadeiras, saí alfabetizada... e com uma sede de escola incrível.

Quando do momento de ir para a escola de verdade, e começar a primeira série, minha ansiedade era desmedida.

O grande dia chegou, e finalmente fui pra escola com meus caderninhos de brochura, impecavelmente encapados com papel verde escuro e com as etiquetas brancas e vermelhas que pareciam reluzir nas impecáveis capas.



Mas o que me interessa neste momento é falar um pouco sobre o caminho que ia daminha casa até a escola. Esse caminho é marcadamente uma das minhas lembranças pueris mais especiais. Tratava-se de uma linha reta de

estrada de terra, ladeada por inúmeras árvores... Não sei que árvores eram, mas lembro-me de haver ipês amarelos.

A combinação do cheiro, das cores, do vento daquele lugar me fazia desejar passar por ali todos os dias. Mas o mais incrível acontecia com a chegada da primavera: chegavam as cigarras! E além do cheiro, das cores e do vento, havia o som. O canto mágico das cigarras...

Quando elas chegavam, saía de casa mais cedo, antes de minhas irmãs, pois gostava muito de caminhar por ali, mais devagar. Ficava olhando pra cima, para as árvores, tentando encontrar alguma cigarra. Mas era raro. O que acontecia era encontrar as carcaças da troca de “pele” das cigarras pelo caminho, o que na verdade me deixava impressionada!

A beleza desse caminho e a espera pela chegada das cigarras marcaram os oito anos nos quais estudei naquela escolinha... Hoje, se ouço alguma cigarra, tenho a impressão de ser transportada para o meu tempo de criança...

E choro.

---

<sup>6</sup>Aluna do 4º ano do Curso de Letras da Universidade de Taubaté, em 2009. Autorizou a divulgação do texto.

## MEU CALVÁRIO PARA ALFABETIZAÇÃO

Jane Su Guedes<sup>7</sup>

A maioria das pessoas tem saudades da pré-escola, das brincadeiras com os coletas, do recreio, de uma época sem muito compromisso e preocupações. Mas eu não sinto falta.

Lembro-me de minha infância com um misto de tristeza e autopiedade. Venho de uma família de imigrantes asiáticos, que vieram para o Brasil em busca de um futuro melhor, juntar dinheiro e voltar para o país de origem. Minha mãe não falava português e a comunicação era feita na língua natal dela. Éramos proibidos de falar português em casa, apesar de ser nascida e morar aqui.

Por volta dos cinco anos de idade, fui obrigada a freqüentar a pré-escola, perto do comércio que meus pais tinham na zona leste da cidade de São Paulo. Não gostava de ir à escola, pois não entendia o que era falado lá, não tinha coleguinhas. Vivia fugindo pelo portão que algum funcionário desavisado largava aberto. E quando chegava à pastelaria, eram só gritos da minha mãe correndo para me bater por ter fugido das aulas.

Lembro-me de uma ocasião em que não queria ficar na escola e minha irmã mais velha e minha mãe me convenceram a ficar na aula, com a promessa de que me mandariam guloseimas na hora do recreio. Passados alguns minutos, a secretária chegou à sala com uma caixinha de balas do tipo “mentos” de frutas e perguntou a quem pertencia. Não me manifestei porque pensei que minha mãe jamais compraria tais balas, tão caras naquela época. Uma menina levantou a mão declarando-se a dona das balas. Na saída da aula daquele dia, minha irmã tinha ido me buscar e perguntou, toda contente, se eu tinha gostado das balas e eu respondi que não tinha ficado com elas porque não sabia que eram para mim. Ela ficou muito chateada com minha lerdeza, mas errou por não ter deixado um bilhete esclarecendo para quem deveriam ser entregues.

Acho que não gostava da escola porque me sentia um peixe fora d'água. Além de não conseguir me comunicar, as meninas se vestiam bem e participavam de brincadeiras com as quais eu nunca tinha tido contato. Fui criada com uma irmã dezoito meses mais velha e outra mais nova do que eu. Nosso mundo eram os bastidores de uma pastelaria: a cozinha, o depósito de farinha, um porão escuro, o cômodo onde eram lavadas as vasilhas e um quintal nos fundos, cheio de gatos vadios, árvores e um “corguinho” de esgoto a céu aberto. Minha diversão só era correr atrás dos gatos que se escondiam por entre os restos de entulhos. Não me lembro de ter brincado de boneca ou casinha. Só tive uma boneca na minha infância. Ganhei do meu padrinho, e minha mãe nunca me deixou brincar com ela para não estragá-la. Quanta ignorância!

Aos poucos, fui me adaptando à escola. Aprendi a falar português e me familiarizei com a rotina escolar. Estava no primeiro ano do antigo primário, quando voltei das férias de julho e a professora cobrou as tarefas que deveriam ser entregues no retorno das aulas. Não tinha feito porque não sabia que era para fazer. A professora mandou um bilhete, que foi traduzido pela minha irmã para minha mãe ficar ciente e assinar. Meu Deus! Eu apanhei tanto! Minha mãe ameaçou até de me jogar no esgoto do quintal. Foi um horror! Recordo que eu havia argumentado que não precisava saber ler e escrever, bastava saber falar.

Depois desse episódio espinhoso, minha classe estava terminando a cartilha Caminho Suave e me surpreendi lendo e escrevendo, com facilidade, o que era ditado. Podia ler, isto é, decodificar todas as palavras que estavam escritas nas revistas, nos jornais, letreiros, cartazes, livros.

Achava que conseguir ler e escrever era muito difícil e tinha que sofrer para aprender. De repente, tudo ficou claro e fácil. Aí, pensei: por que tantas pessoas falavam que era difícil estudar, aprender a ler? Para mim foi mais fácil do que esperava. Passei a gostar da escola. A partir de então, um novo horizonte se apontou.



<sup>7</sup> Aluna do 3º ano de Letras, da Universidade de Taubaté – UNITAU, em 2012. Autorizou a divulgação deste texto.





# COLETÂNEA DE TIRAS DO CHICO BENTO



## Turma do Chico Bento

Biografia de Mauricio de Sousa - Criador da Turma do Chico Bento



Desenhista paulista (27/10/1935-). Principal criador brasileiro de histórias em quadrinhos. Nasceu em Santa Isabel, interior de São Paulo, e passou a infância e a adolescência em Mogi das Cruzes. Começou a desenhar ainda criança inspirado em pessoas que conhecia. Mudou-se para São Paulo aos 17 anos para tentar uma vaga de desenhista na imprensa da capital. No início dos anos 60, lançou a Turma da Mônica, com personagens como Cebolinha, Magali e Cascão, inspirados em suas filhas e em lembranças da infância.

### Turma do Chico Bento



#### Chico Bento

É um menino do interior que se diverte na roça com seus amigos. Fala 'caipirês' e é muito ingênuo.



#### Rosinha

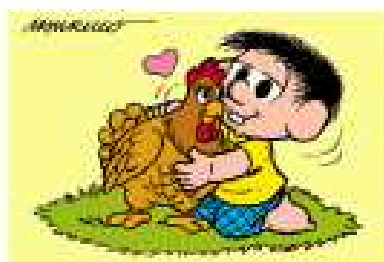
Menina da roça, bonita e decidida, é um encanto para os olhos do Chico Bento, com quem mantém um namorinho tímido, cheio de olhares e mimos.



#### Zé Lele

É primo do Chico e adora se divertir na roça.

### Giselda



A galinha de estimação do Chico Bento. Volta e meia escapa de virar canja ou almoço de raposa graças à proteção do Chico Bento.



Torresmo Porquinho de estimação do Chico Bento. É muito levado e adora brincar na lama, como todos os outros porquinhos. O sonho do Chico é um dia ver o Torresmo ganhar um prêmio numa feira ou exposição de animais.



### Hiro

Hiro e sua família são bem tradicionais em relação aos costumes e à cultura japonesa.



### Vó Dita

É a avó do Chico Bento, sempre com conselhos e carinho para dar ao seu netinho e a todas as crianças da roça. É uma fabulosa contadora de histórias.



### Nhô Lau

É o sofrido dono da mais atraente plantação de goiaba nas terras próximas da casinha do Chico Bento. Nhô Lau não é mau sujeito, mas não quer que os garotos apanhem as goiabas antes do ponto da colheita.

## Tira 1



Copyright © 2002 Maurício de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

6614

## Tira 2



Copyright © 2004 Maurício de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

6287

## Tira 3



## Tiras 4, 5 e 6





# COLETÂNEA DE TIRAS DO HAGAR



## Dik Browne



Nascido Richard Arthur Allan Browne em 11 de agosto de 1917, na cidade de Nova York, criou-se no bairro do Bronx. Aos 16 anos, já era revisor no *American Journal*, onde conheceu o mundo dos artistas. Tentou a carreira de repórter, mas não deu certo. Foi quando descobriu seu talento para o desenho. Veio a guerra e Dik serviu na divisão de cartógrafos, na Alemanha. Depois do conflito, foi trabalhar na *Newsweek* ilustrando reportagens. Em 1954, surgiu a série *Hi & Lois*, que lhe rendeu o *Reuben Award da National Cartoonists Society* como o melhor quadrinista de 1962. Hagar só nasceria em 05 de fevereiro de 1973, série que lhe rendeu outro *Reuben Award* nesse mesmo ano, tomando-se o único quadrinista a ser homenageado por dois trabalhos diferentes. Morreu em 04 de junho de 1989, em Sarasota, mas o personagem Hagar continua vivo até hoje pela mãos do filho de Dik, Chris Browne.

## Personagens das Tiras do Hagar

Autor: Dik Browne

	<p><b>Hagar:</b> o protagonista Viking é um guerreiro que frequentemente tenta invadir a Inglaterra e outros países. Embora respeitado profissionalmente, Hagar leva uma vida pessoal frustrada. Está sempre discutindo com a esposa Helga, que não está satisfeita com o padrão de vida que a família leva. Hagar é tanto guerreiro feroz quanto um homem de família. Sua higiene pessoal é excepcionalmente deficiente e seu banho anual é um momento de celebrações.</p>
	<p><b>Helga:</b> esposa de Hagar, dona de casa e mandona. Ela é a essência perfeita da figura da "super-mãe". Helga frequentemente discute com Hagar sobre os hábitos dele, como se esquecer de lavar as mãos, não limpar os pés antes de entrar ou até mesmo quando é que ele vai crescer. Ela vive ensinando seus valores à moda antiga para a filha, Honi, embora esta nunca entenda realmente.</p>
	<p><b>Eddie Sortudo:</b> é o companheiro de primeira de Hagar, o melhor amigo e também tenente viking de invasões. Eddie é um guerreiro baixo, magro, um pouco ingênuo e fraco, opinião contrária à opinião dos vikings como guerreiros grandes e musculosos. Ele usa um funil, ou um coador, ao invés de um capacete na cabeça. Não é muito inteligente. A sorte e o raciocínio é o que mais lhe falta. Vive desobedecendo as ordens de Hagar, mas simplesmente por não compreendê-las.</p>
	<p><b>Hamlet:</b> é o filho de Hagar e Helga. É um jovem inteligente, limpo, obediente e que quase sempre é visto lendo um livro, o que é irônico porque os livros não estavam disponíveis durante a época Viking. Ele não mostra nenhum interesse em se tornar um viking, o que faz dele a vergonha da família. Hamlet é uma vítima de afeto não correspondido da personagem Hérnia e seu sonho é ser médico ou advogado.</p>



	<p><b>Honi:</b> a filha de Hagar é linda, alegre, doce e que aos 16 anos de idade ainda não casou, o que faz dela uma solteirona para os padrões da época. Ela aparece como sendo ingênua, curiosa, dramática e está apaixonada por Lute, um músico. Ela é uma guerreira viking que, como o seu pai, carrega sempre uma lança e escudo.</p>
	<p><b>Lute:</b> músico sem talento nenhum, não canta em harmonia e nem rima corretamente. É namorado de Honi, embora o pai da moça não esteja de acordo. Seu nome é referência ao instrumento de cordas com o mesmo nome, com que ele é muitas vezes visto tocando.</p>
	<p><b>Kvack:</b> é a pata alemã da família. Kvack é amiga e confidente de Helga - ela irá espionar Hagar e avisá-la quando ele faz algo que não deveria, como pedir mais uma cerveja ou demorar para voltar para casa. Obviamente Hagar não gosta do animal e quer livrar-se dela. Sendo uma pata alemã, faz um "quacks" com sotaque.</p>
	<p><b>Snert:</b> é o cão de Hagar. Snert deveria ser um cão de caça, mas para o leitor fica a impressão de que na maioria das vezes ele simplesmente não quer trabalhar.</p>
	<p><b>Dirk Sujo:</b> é um personagem que é uma imundície tão grande que consegue fazer com que Hagar pareça o modelo de limpeza. Ele não fala muito.</p>
	<p><b>Hérnia:</b> é uma jovem adolescente, moleca profundamente apaixonada por Hamlet. Embora seu amor não seja correspondido, muitas vezes a sua tristeza adquire um tom cômico e melodramático.</p>

Tira 1



Tira 2



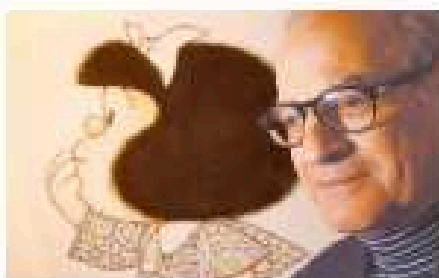
Tira 3





# COLETÂNEA DE TIRAS DA MAFALDA





## Quino Joaquin Salvador Lavado

Filho de imigrantes espanhóis, nasceu em 1932, na Argentina. Quino, como era chamado pelos familiares, desde os 3 anos de idade manifestou gosto pelo desenho. Já adulto, por vários anos tentou vender seus trabalhos nos jornais de Buenos Aires, sem sucesso. Para um trabalho publicitário que não deu certo, criou uma personagem de nome Mafalda, de família típica de classe média, uma menina atrevida. Anos depois, em 1966, começou a publicar as tiras da personagem com muito sucesso. Começou assim o chamado *boom* da Mafalda: nos vinte anos seguintes, os dez álbuns originais em língua espanhola alcançaram tiragens de milhões de exemplares, com a publicação em jornais diários de outros países da América Latina e da Europa. Em 1977, o UNICEF pediu a Quino que ilustrasse a “Declaração dos Direitos da Criança” com a Mafalda e os seus amigos.

De acordo com Quino (1978), Mafalda não é apenas um novo personagem das histórias em quadrinhos: é o personagem dos anos setenta. Mafalda é realmente uma heroína “enraivecida” que recusa o mundo tal como ele é. Para compreender Mafalda é preciso traçar um paralelo com outro grande personagem, Charlie Brown. Charlie Brown é norte-americano, Mafalda é sul-americana. Charlie pertence a um país próspero, a uma sociedade opulenta, à qual procura se integrar desesperadamente mendigando solidariedade e felicidade; Mafalda pertence a um país repleto de contrastes sociais que, no entanto, nada mais quer do que torná-la integrada e feliz, algo que Mafalda recusa, resistindo a todas as tentativas.

## Personagens da Tiras da Mafalda

Autor: Quino Joaquin Salvador Lavado

	<p><b>Mafalda:</b> É uma menina de seis anos de idade, que odeia sopa, a injustiça, a guerra, as armas nucleares, o racismo e as absurdas convenções dos adultos, mas adora os Beatles, a paz, os direitos humanos, a democracia e o desenho Pica-Pau. Ela se comporta como uma típica menina na sua idade, mas tem uma visão aguda da vida e vive questionando o mundo à sua volta, principalmente o contexto dos anos 60 em que se encontra. É filha de uma típica família de classe média argentina composta pela mãe, o pai e um irmão, Guille.</p>
	<p><b>Filipe:</b> É um menino de sete anos de idade. Sonhador, tímido, preguiçoso e desligado, às vezes romântico. É o oposto da Mafalda. É um fã das histórias de aventura, em particular daquelas do "Cavaleiro Solitário". Odeia a escola e ter de fazer tarefas para casa. Não parece concordar muito com a própria personalidade. Seu pai nunca apareceu nas tiras, mas a sua mãe, com a qual se parece fisicamente, sim.</p>
	<p><b>Manolito:</b> Menino de seis anos de idade, é bruto, é ambicioso e materialista, mas no fundo, possui um grande coração. Menino plenamente integrado num capitalismo de bairro, absolutamente convencido de que o valor essencial do mundo é o dinheiro. Sabe o que quer da vida: uma enorme rede de supermercados. Filho de espanhóis, o pai é bruto como o filho, e a mãe é uma icónita, pois só aparece a sua mão segurando um chinelo que ameaça Manolito. Odeia a Suzanita.</p>
	<p><b>Suzanita:</b> É uma menina de seis anos de idade, super fofqueira, egoísta ao máximo e briguenta por vocação. Tem o seu futuro totalmente planificado: um casamento magnífico, um marido com boa condição econômica e muitos, muitos filhos. Essas são as suas paixões. As coisas que mais odeia são mais numerosas: os pobres dão-lhe nojo, quase tanto quanto o Manolito, e detesta as reflexões de Mafalda. Suzanita é o retrato vivo de sua mãe.</p>

	<p><b>Miguelito:</b> Menino de cinco anos de idade é um sonhador como Filipe, apesar de ser mais egoísta e muito menos tímido. Detesta ter a idade que tem e não ser notado. É o centro do mundo e ninguém consegue convencê-lo do contrário. Tem uma avó que fala maravilhas de Mussolini. O pai aparece somente pela voz autoritária em alguns quadrinhos. A mãe é uma mulher gorda, cuja única preocupação é que o piso da casa esteja sempre brilhando.</p>
	<p><b>Libertad:</b> Com a mesma idade de alguns outros personagens, é uma menina parecida com a Mafalda, mas em miniatura, apesar de ser menos tolerante. Intelectual, crítica e perspicaz, Libertad ama a cultura, as reivindicações sociais e as revoluções. As pessoas complicadas a deixam nervosa. Ela garante que tudo é simples.</p>
	<p><b>Guille:</b> Um menino de seis anos de idade, é um típico representante da idade da inocência, em que tudo está para ser descoberto. Dono de uma temura marota, é o único personagem que cresce de uma tira para outra. A sua paixão são os rabiscos nas paredes, a chupeta <i>on the rocks</i> e a Brigitte Bardot.</p>
	<p><b>Os pais de Mafalda:</b> Resignados, que aceitaram a rotina diária. Um típico casal de classe média. Ambos são passivos, limitados e, até mesmo, levemente falidos. O pai trabalha num escritório fazendo contas; ama plantas. A mãe vive com o dilema do que cozinhar. Eles têm duas fraquezas em comum: os filhos e o Nervocalm.</p>

Tira 1



Tira 2



Tira 3





# COLETÂNEA DE TIRAS DO CALVIN







**Bill Watterson**

William B. Watterson II, mais conhecido como Bill Watterson, nasceu em Washington DC, mas se mudou com sua família para Changrin Falls, em Ohio, com seis anos de idade. Ele se formou no Kenyon College em ciências políticas em 1980 e começou a trabalhar no Cincinnati Post como chargista, mas foi demitido em poucos meses. Calvin e Hobbes só foi publicado em 18 de novembro de 1985. Watterson se aposentou em 9 de novembro de 1995, se dedicando a pintura.

Watterson acredita em seu trabalho pela realização pessoal que ele dá. Aos formandos de 1990 do Kenyon College, ele disse: "É surpreendente como trabalhamos duro quando o trabalho é feito apenas para nós mesmos." Calvin e Hobbes foi publicado pela primeira vez em 18 de novembro de 1985.







O gato de Watterson, Sprite, inspirou boa parte da personalidade e atributos físicos de Hobbes. Além disso, ele inseriu partes de sua própria vida nas tiras. Ele é um ciclista ávido, e esse tema é recorrente em Calvin e Hobbes. Já os discursos do pai de Calvin para tentar fazer o filho "construir caráter" vêm de seu próprio pai.

O autor ainda lutou contra a pressão de editores para comercializar seu trabalho, algo que ele achava que iria "diminuir" sua tira. Ele recusava-se a comercializar suas criações, dizendo que colar imagens de Calvin e Hobbes em canecas, adesivos e camisetas à venda desvalorizaria os personagens e suas personalidades. Ele também recusou-se a permitir que fosse feita uma versão em desenho animado da tira. Watterson costumava criticar a decisão de Jim Davis de licenciar sua tira Garfield em tantos produtos, dizendo que isso "diminuía" a tira.

A última tira de Calvin e Hobbes foi publicada em 31 de dezembro de 1995. Desde que se aposentou, Watterson tem se dedicado à pintura, geralmente desenhando paisagens de florestas com seu pai.

## Personagens da Tiras do Calvin

Autor: Bill Watterson

	<p><b>Calvin:</b> menino de imaginação fértil, que tem como melhor <u>amigo</u> um tigre, que para muitos não passa de um bichinho de pelúcia, mas que para ele tem vida e é seu companheiro para todas as horas.</p>
	<p><b>Haroldo:</b> Tigre de pelúcia de Calvin, mas que para ele é real. Amigo, parceiro, Haroldo está sempre ao lado do garoto nas suas estripulias, muitas vezes agindo como o juiz dele, outras vezes, o incentivando a aprontar mais ainda.</p>
	<p><b>Susie Derkins:</b> colega de classe do Calvin e também moradora da mesma vizinhança, é uma <u>pessoa</u> séria, engajada nos estudos e sua imaginação não tem asas que voam tão longe quando as do Calvin, limitando-se as estereotipadas brincadeiras normais de garotas.</p>
	<p><b>Pais:</b> os pais do Calvin, durante todos os 10 anos de <u>publicação</u> das tirinhas nunca tiveram seus nomes mencionados, sequer sobrenome, ficando conhecidos apenas por pai e mãe. Na visão do garoto os pais são monstros que querem por que querem fazer da sua vida um inferno</p>
	<p><b>Miss Wormwood:</b> a professora de Calvin.</p>
	<p><b>Rosalyn:</b> descrita por Calvin como a "terrível" babá, que é a única da cidade disposta a fazer o serviço de cuidá-lo.</p>

Tira 1



Tira 2



Tira 3



Tira 4



Tira 5



Tira 6





# COLETÂNEA DE TIRAS DO GARFIELD





**Jim Davis**

Jim Davis é um cartunista que nasceu em Indiana (USA), em 1954, e passou a infância numa fazenda em companhia de 25 gatos, o que mais tarde o influencia na criação de seu mais famoso personagem, o gato Garfield. Desde criança gostava de desenhar.

Formou-se pela Ball State University e começou a trabalhar em publicidade. Em 1969, criou a primeira história em quadrinhos e a publicou num jornal de sua cidade. O novo personagem, o inseto Gnorm Gnat, não alcançou grande êxito, mas mesmo assim durou cinco anos.

Percebeu que havia no mercado muitas tiras sobre cães e poucas sobre gatos e resolveu investir nos felinos, criando em 1978 o personagem que lhe traz sucesso: Garfield, um gato gordo, preguiçoso e egoísta. O desenho logo se tornou um fenômeno. As tiras com as aventuras de Garfield são publicadas em mais de 2,4 mil jornais em todo o mundo. O nome do gato é uma homenagem a seu avô James Garfield David.

Em 1983, Davis recebeu o prêmio oferecido pela National Cartoonists Society, dos Estados Unidos, para a melhor tira humorística. Suas histórias são traduzidas em 26 idiomas.

No mesmo ano, os dois desenhos animados de Garfield produzidos para a televisão ganharam um Emmy, prêmio considerado o Oscar da TV americana. Depois de casado, Davis não criou mais gatos, pois sua mulher, Carolyn, é alérgica a eles. Garfield, porém, faz sucesso até hoje.

## Personagens da Tiras do Garfield

Autor: Jim Daves

	<p><b>Garfield:</b> Um gato laranja listrado. Preguiçoso, guloso, viciado em café, amante de televisão e acima de tudo, sarcástico. Adora chutar Odie da mesa, arrotar, caçar pássaros e carteiros, o seu prato favorito é lasanha. Odeia segunda-feira, passas, Nermal, dietas (que vez ou outra Jon lhe impõe) e caçar ratos .</p>
	<p><b>Odie:</b> É um cão idiota, definido por Garfield como "uma língua com olhos e patas", por sempre estar com a língua de fora, babando. Mas geralmente se vinga do gato.</p>
	<p><b>Jon Arbuckle:</b> É um cartunista dono de Odie e Garfield. É um fracasso com as mulheres, veste-se muito mal e geralmente cai nos truques do gato. Seu nome completo é Jonathan Q. Arbuckle.</p>
	<p><b>Nermal:</b> Se considera o "gato mais lindo do mundo" e Garfield não gosta muito dele e tenta mandá-lo para Abu Dhabi, pelo correio.</p>
	<p><b>Liz Wilson:</b> Veterinária de Garfield. Jon vive tentando dar-lhe uma cantada, e quando eles saem, geralmente é um desastre.</p>

	<p><b>Arlene:</b> Namorada do Garfield</p>
	<p><b>Lyman:</b> Amigo de Jon, antigo dono de Odie. Não aparece muito nas tirinhas.</p>
	<p><b>Pooky:</b> É o urso de pelúcia que Garfield achou na gaveta de Jon.</p>
	<p><b>Herman Post:</b> O Carteiro de Jon.</p>
	<p><b>Wilhelm Burtside:</b> Vizinho irritado e mal-humorado, vítima constante das armações do Garfield, especialmente no que diz respeito ao mau uso da churrasqueira "emprestada" de Burtside.</p>
	<p><b>Binky, o palhaço:</b> Um ridículo animador infantil de televisão, e gosta de dar sustos nas pessoas e também no Garfield.</p>
	<p><b>Balança:</b> A balança do banheiro possui um processador, e assim fala. Quando Garfield resolve usá-la, geralmente a balança vai para o lixo por dizer frases irônicas sobre o peso do gato.</p>



<http://depositodocalvin.blogspot.com/>

Tira 1



Tira 2



Tira 3



## Atividade Avaliativa

### PROPAGANDA 1



01 Após a análise da propaganda responda:

- a) Qual o propósito comunicativo da propaganda?
- b) Que recursos não-verbais são usados para convencer o consumidor?
- c) Qual o público alvo dessa propaganda?
- d) Que necessidades do público alvo a propaganda promete satisfazer?
- e) Você acha que os aspectos linguísticos e gráficos utilizados podem seduzir o público alvo? Explique.

**PROPAGANDA 2**

**02 Após a análise da propaganda responda:**

- a) Qual o propósito comunicativo da propaganda?
- b) Que recursos não-verbais são usados para convencer o consumidor?
- c) Qual o público alvo dessa propaganda?
- d) Que necessidades do público alvo a propaganda promete satisfazer?
- e) Você acha que os aspectos linguísticos e gráficos utilizados podem seduzir o público alvo? Explique.