



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE LÍNGUA PORTUGUESA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
EM REDE – PROFLETRAS

SOLANGE DIVA VALENTINI

ESTRATÉGIAS COLABORATIVAS PARA A COMPREENSÃO DE
ENUNCIADOS DE ATIVIDADES ESCOLARES

MARINGÁ

2020

SOLANGE DIVA VALENTINI

**ESTRATÉGIAS COLABORATIVAS PARA A COMPREENSÃO DE ENUNCIADOS
DE ATIVIDADES ESCOLARES**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras, do Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Estadual de Maringá.

Orientadora: Professora Doutora Flávia Zanutto

MARINGÁ
2020

SOLANGE DIVA VALENTINI

**ESTRATÉGIAS COLABORATIVAS PARA A COMPREENSÃO DE ENUNCIADOS
DE ATIVIDADES ESCOLARES**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras, do Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Estadual de Maringá.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Luciane Braz Peres Mincof

Universidade Estadual de Maringá (UEM)

Prof. Dr. Hélcio Batista Pereira

Universidade Estadual de Maringá (UEM)

Prof^ª. Dr^ª. Flávia Zanutto

Universidade Estadual de Maringá (UEM – Orientadora)

AGRADECIMENTOS

Se cheguei nesse tão pensado momento de escrever os agradecimentos da minha dissertação, significa que tenho, realmente, muito a agradecer:

A Deus, por permitir que o Espírito Santo se manifestasse em mim em todos os momentos que Dele precisei, ou seja, o tempo todo.

À minha mãe Genoefa, ao meu pai Luiz e às minhas filhas Sorella Luna e Maria Eduarda pelo incentivo e por me pouparem dos afazeres domésticos, ouvirem minhas lamentações e entenderem meu isolamento quando eu precisava dar conta do trabalho e dos estudos.

Ao meu irmão Dorival, por me ceder espaço em sua casa para ler, escrever e dormir quando eu precisei de silêncio e concentração.

À minha irmã Marizete e aos meus sobrinhos João Gustavo e Mariana pelas demonstrações de carinho e orgulho diante das minhas conquistas.

À minha orientadora professora Dr^a Flávia Zanutto, pela paciência em entender as minhas limitações, pela coerência e competência em suas sugestões, pelo apoio e por ser exemplo de tranquilidade diante da minha angústia.

A todos os professores do Profletras pelos ensinamentos, pelas cobranças, pela compreensão e por compartilhar conosco seus saberes e histórias pertinentes a todos profissionais da educação.

À professora Dr^a Luciane Braz Perez Mincoff, pelas aulas maravilhosas e pela colaboração no momento da arguição, primeiro evento com uma apresentação individual sobre o projeto.

Aos professores Dr^a Adélli Bazza e Dr. Helcius Batista Pereira, membros da banca de qualificação, pelo envolvimento com minha pesquisa, pelas sugestões e pelas valorosas contribuições.

Aos colegas das turmas 5 e 6 do Profletras, companheiros de uma etapa inesquecível da minha vida, profissionais exemplares na busca de conhecimento para melhor atender às necessidades dos seus alunos.

À grande amiga, companheira, interlocutora, psicóloga e professora, Dr^a Graziela Lucchesi Rosa da Silva, por partilhar seus conhecimentos e valorizar os meus, me incentivando sempre, assim como ao seu esposo Vilson e aos filhos Vicente e Elisa, por abrirem mão de sua presença quando dela eu precisei.

À amiga e Mestre Maria Cristina Lima Rosa por contribuir com sugestões e doar seu tempo e conhecimentos tecnológicos na elaboração de tabelas e gráficos usados nesse trabalho.

Aos tantos amigos (da UEM, dos colégios, da igreja, do PDPI, da janta, dos cinquentões, da vida) pelo incentivo e insistência para que eu concluísse o mestrado quando o que eu queria, diante de tanta pressão e dificuldade, era encontrar alguém que dissesse “esquece isso, pode desistir!”

À direção da escola onde trabalho, na pessoa da professora Enilda Dezorzi, por compreender e colaborar quando precisei me ausentar para participar de eventos, aplicar atividades referentes ao mestrado e continuar assumindo aulas com os mesmos alunos por três anos seguidos.

Ao Élcio Signorini, secretário da escola, por respeitar-me enquanto mestranda, deixando meu horário de aulas de acordo com minhas necessidades.

Aos meus alunos, por demonstrarem confiança e empenho diante das atividades propostas, me fazendo repensar minha prática e me ajudando a aprender enquanto pensava que ensinava.

RESUMO

Nossa pesquisa-ação tem o intuito de buscar estratégias de leitura que auxiliem os estudantes no desenvolvimento das habilidades de leitura de enunciados de atividades escolares, para que eles alcancem autonomia nessa tarefa, independentemente da mediação do professor, uma vez que nem sempre terão esse auxílio e que desenvolvam a segurança em responder ao que lhes é solicitado. Assim, nossa pesquisa se justifica pela perspectiva de encaminhamento de uma organização de ensino da Língua Portuguesa com ênfase no entendimento dos enunciados presentes em exercícios, por meio da implementação de ações a serem aplicadas em sala de aula, que promovam no aluno um raciocínio de análise linguística aliada a estratégias de leitura que possam levá-los a empregar na leitura de enunciados de exercícios das demais disciplinas. Nosso projeto de pesquisa foi desenvolvido no período vespertino, começando com uma turma de sexto ano em 2018 e continuando com os trinta alunos de uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola Estadual, na Região Noroeste do Estado do Paraná. Utilizamos a sala de aula como ambiente natural para a coleta de dados e o aluno foi o sujeito chave do processo de investigação. Do ponto de vista dos procedimentos metodológicos, a pesquisa é de caráter qualitativo acompanhada da pesquisa-ação. Para tanto, buscamos embasamento em Vygotsky (1984; 1988); Luria (1987); Solé (1998) e Soares (2001) que, inicialmente, subsidiaram nossas reflexões em relação aos conceitos de leitura, de compreensão e de enunciado para que, a partir do amadurecimento teórico, desenvolvêssemos estratégias de ação visando a aquisição da autonomia dos estudantes envolvidos nesta pesquisa-ação. No entanto, a pesquisa tomou novos rumos depois da necessidade do isolamento social por causa da Covid-19 e a sondagem que, em princípio seria a comprovação real da nossa busca, passou a ser o objeto principal de análise deste trabalho

Palavras-chave: Enunciados; Compreensão; Estratégias de leitura; Aprendizagem de Língua Portuguesa; PROFLETRAS.

ABSTRACT:

Our research aims to find reading strategies that will help students to develop abilities to read and understand the statements of school activities, so they can be autonomous in this task and do not depend on the teacher's mediation. As this help from the teacher is not often a possibility it is necessary that students develop this understanding and confidence in responding what is asked of them. Thus, our research is justified through the perspective of an organization of Portuguese language teaching with emphasis on the comprehension of the statements in exercises and the implementation of actions to be applied in the classroom. That will promote reasoning and linguistic analysis for the student allied to reading strategies thus helping them to understand statements at any of the subjects of study. Our research project will take place in the afternoon period with thirty students of a 7th grade class from a State school in the Northwest of Paraná. We will use the classroom as a natural environment for data collection and the student will be the subject of this research. From the point of view of methodological procedures, this research has qualitative nature accompanied by action research. To do so, we are based on Vygotsky (1984, 1988); Luria (1987); Solé (1998) and Soares (2001), who support our reflections on the concepts of reading, comprehension and enunciation so from the development of the theory, we put in place strategies aiming the development of autonomy in the student participating in this research. Nevertheless, with the new rules of social distancing due to Covid, we had to review the direction of this research as the opinion survey, which in the beginning was supposed to show the results of this research now became the main object of analysis of this work.

Keywords: Statements; Understanding; Reading strategies; Portuguese Language Learning; PROFLETRAS.

LISTA DE IMAGENS

Foto 1	Primeira escrita do aluno	50
Foto 2	Continuação do texto da primeira escrita do aluno.....	50
Foto 3	Segunda escrita de uma das alunas.....	51

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Análise quantitativa dos dados obtidos.....	44
Tabela 2	Transcrição de cada texto.....	52

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Acesso dos alunos a atividades online.....	55
------------------	--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Respostas da Questão 1 do aluno 2.....	34
Quadro 2	Resposta da Questão 1 do aluno 4.....	34
Quadro 3	Resposta da questão 1 do aluno 6.....	35
Quadro 4	Resposta da questão 1 do aluno 9.....	36
Quadro 5	Resposta da questão 2 do aluno 2.....	36
Quadro 6	Resposta da questão 2 do aluno 6.....	37
Quadro 7	Resposta da questão 2 do aluno 9.....	37
Quadro 8	Resposta da questão 3 do aluno 1.....	38
Quadro 9	Resposta da questão 3 do aluno 3.....	38
Quadro 10	Resposta da questão 3 do aluno 4.....	39
Quadro 11	Resposta da questão 3 do aluno 5.....	39
Quadro 12	Resposta da questão 3 do aluno 7.....	40
Quadro 13	Resposta da questão 3 do aluno 8.....	40
Quadro 14	Resposta da questão 4 do aluno 3.....	41
Quadro 15	Resposta da questão 4 do aluno 4.....	42
Quadro 16	Resposta da questão 4 do aluno 10.....	42

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. ENSINO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA	14
1.1 Ensino e aprendizagem da língua portuguesa no contexto escolar: um breve histórico	15
1.2 Gêneros do discurso e o uso social da linguagem: desdobramentos às práticas escolares	20
1.3 Formando leitores	24
1.3.1 Papel do professor	25
1.3.2 Papel do aluno	28
2. PERCURSO DA PESQUISA	30
2.1 Resultado do material aplicado	32
2.2 Nossa ação de pesquisa: proposições de encaminhamentos.....	53
2.3 Uma educação pandêmica em tempos de pandemia	54
3. CONSIDERAÇÕES FINAIS	58
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	61
APÊNDICES	64

INTRODUÇÃO

Ao longo de minha atuação docente, o que sempre me inquietou (e ainda inquieta) são as dificuldades que os estudantes apresentam ao resolver exercícios propostos em livros didáticos durante as aulas de Língua Portuguesa. Percebi, ano após ano, que os alunos compreendem o que leem no texto em estudo, mas, no momento de realizar os exercícios de compreensão, encontram dificuldades em entender o comando da atividade escolar – muitas vezes citado por nós professores como enunciado, mas que aqui não será tratado dessa forma por entender que “enunciado” tem definição mais abrangente na perspectiva de Bakhtin.

Procurando compreender os motivos de tal situação, sempre senti a necessidade de entender de que forma os alunos processam a informação presente nas atividades escolares, de que maneira realizam a leitura, ou como entendem a pontuação utilizada (já que, muitas vezes, respondem como se fosse pergunta um enunciado que não é pergunta) e que significação dão aos verbos de comando nas atividades escolares. Por isso, sempre que dizem não ter entendido o que é para fazer, solicito que leiam em voz alta a questão, numa tentativa de fazê-los se ouvirem ao mesmo tempo em que posso perceber se há equívocos na leitura ou na entonação do comando. Muitas vezes, isso é suficiente para que o aluno se dê conta e compreenda o que antes era incompreensível, mas isso nem sempre acontece.

Entender de que forma os alunos “processam” a informação pode parecer utópico ou pretensioso demais e talvez, “processar” não seja o verbo mais adequado, no entanto, Leffa (1996, p. 15) nos encoraja a usá-lo e nos ajuda a explicar melhor nossa intenção quando afirma que “[...] o interesse do pesquisador ou do professor não está no produto final da leitura, na compreensão extraída do texto, mas principalmente em como se dá essa compreensão, que estratégias, que recursos, que voltas o leitor dá para atribuir um significado ao texto.”

De acordo com Solé (1998, p. 19), leitura “[...] é questão de escola, de projeto curricular e de todas as matérias”, portanto, se os alunos apresentam dificuldades em compreender o que leem nos comandos dos exercícios de Língua Portuguesa, é provável que apresentem essa mesma dificuldade nas outras disciplinas e nas avaliações internas e externas que realizam. E isso, muito provavelmente, irá se refletir em leituras fora da escola, na capacidade de autonomia nas leituras da vida em sociedade.

Formar leitores autônomos também significa formar leitores capazes de aprender a partir dos textos. Para isso, quem lê deve ser capaz de interrogar-se sobre sua própria compreensão, estabelecer relações entre o que lê e o que faz parte do seu acervo pessoal, questionar seu conhecimento e modificá-lo,

estabelecer generalizações que permitam transferir o que foi aprendido para outros contextos diferentes [...] (SOLÉ, 1998, p. 72).

Para que o aluno adquira tal habilidade, é de fundamental importância a mediação do professor no processo de aprendizagem da leitura. Assim, defendemos que diante da leitura realizada pelo professor, a compreensão do aluno se torna possível. Observando o modo como o professor realiza a leitura e a análise das atividades escolares, encontramos um caminho para que os alunos saibam como ler, saibam quais as informações e solicitações que um comando de exercício apresenta, independentemente da mediação do professor, uma vez que nem sempre terão esse auxílio na escola e menos ainda na vida. É preciso lhes oferecer um modelo de leitura para que adquiram a autonomia necessária. Esse pensamento se confirma com uma das orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que diz que

É condição fundamental para que o trabalho possa ser realizado a constituição de um corpus de textos orais correspondentes aos gêneros previstos, a partir dos quais as atividades de escuta (e também de produção de textos orais) sejam organizadas, de modo a possibilitar aos alunos a construção de referências modelizadoras. (BRASIL, 1998, p. 68)

Levando em consideração, também, as diversas realidades do contexto social, podemos afirmar que todos os alunos são diferentes em suas competências, potencialidades, motivações, ritmos e modos de aprender durante o processo de ensino e aprendizagem. Assim, os conteúdos a serem ensinados na disciplina de Língua Portuguesa precisam ser organizados pelo professor de forma integrada, atendendo aos objetivos previstos, de modo que a aprendizagem significativa possa acontecer. E um dos caminhos para isso, é organizar estratégias de ensino que levem o aluno a aprender como ler e a compreender/diferenciar o que é informado e o que é solicitado nos exercícios dos livros didáticos de Língua Portuguesa.

Assim, nossa pesquisa justifica-se pela necessidade de perspectiva de encaminhamento de uma organização de ensino da Língua Portuguesa com ênfase na leitura e na compreensão de atividades presentes nos livros, por meio da implementação de ações a serem aplicadas em sala de aula, que promovam no aluno um raciocínio de análise linguística aliada a estratégias de leitura que possam ser empregadas na leitura de enunciados de exercícios das demais disciplinas.

Essa pesquisa nasceu dessa necessidade. Começamos com a sondagem em 2018, com uma turma de sexto ano do segundo ciclo do Ensino Fundamental, de uma escola pública da região metropolitana de Maringá, Paraná. Em 2019, com essa turma já no sétimo ano, a oficina deveria ser aplicada com o intuito de desenvolvermos as estratégias elaboradas. Damos início à oficina, porém, imprevistos apareceram e houve a necessidade de adiar o término da aplicação

para o ano seguinte: 2020. Logo no início deste ano letivo, nos deparamos com o surgimento da Covid-19, o isolamento social e, por isso, a suspensão das aulas presenciais.

Diante da impossibilidade da aplicação da parte final das atividades pensadas e organizadas, houve uma tentativa de reorganizá-las a fim de serem aplicadas remotamente, já que as aulas passaram a ser dessa forma. No entanto, a ideia foi descartada devido ao pequeno número de estudantes que aderiram às aulas online. A pesquisa passou a ter, então, novos objetivos.

Deste modo, o objetivo da presente pesquisa é buscar estratégias que auxiliem os estudantes de 6º e 7º anos no desenvolvimento das habilidades de leitura, para que compreendam o enunciado enquanto texto que antecede a atividade escolar. Especificamente, objetiva analisar o papel docente no processo de apropriação da atividade escolar, por meio da leitura e apontar desdobramentos da sondagem realizada com estudantes de 6º ano acerca da compreensão da atividade escolar.

Para tanto, inicialmente, abordaremos o ensino e aprendizagem da língua portuguesa ao discorrer sobre um breve histórico da língua portuguesa no contexto escolar, sobre os gêneros discursivos e o uso social da linguagem e sobre o papel da escola e do professor para aprendizagem da leitura. Em seguida, apresentaremos a análise das respostas dos alunos durante a sondagem, o progresso dos mesmos após cada realização com procedimentos diferentes, a descrição de alguns procedimentos utilizados a fim de facilitar o trabalho de compreensão dos verbos de comando na atividade escolar e um relato sobre o momento atual em decorrência da pandemia.

1. ENSINO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA

Refletir na forma como os alunos aprendem ou não aprendem implica retomar os próprios estudos, requer que o professor busque estratégias para mediar a construção/apropriação do conhecimento por parte de seu alunado. Diante das dificuldades que os estudantes têm em compreender o que deve ser feito nos exercícios de compreensão e interpretação de texto nos livros didáticos, cabe a nós, professores, rever a própria prática docente e buscar alternativas que nos auxiliem na tarefa de ensinar.

Nas Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (PARANÁ, 2008), material norteador do nosso trabalho, encontramos orientações acerca do trabalho com gêneros textuais e quais desses gêneros devem ser abordados em cada série, porém, a própria atividade escolar não consta como um dos gêneros a ser trabalhado/ensinado. Pressupõe-se que todos os alunos já têm a habilidade de compreendê-la naturalmente. Se considerarmos a atividade escolar como um gênero textual específico da esfera escolar, teremos a parte que compõe cada exercício, que sempre traz um comando acompanhado ou não de informação adicional, como sendo parte deste gênero.

Embora não esteja presente nas Diretrizes, encontramos, nos PCNs (1998, p. 54) o gênero “enunciado de questão” dentre os gêneros a serem trabalhados e, na Base Nacional Comum Curricular, encontramos os termos “enunciados de tarefas escolas” e “enunciados de atividades” para se referirem aos textos que antecedem os exercícios escolares com os comandos do que deve ser feito.

A despeito disso, nos concentramos tanto na leitura e produção de textos, que, de certo modo, a importância da compreensão das atividades escolares passa despercebida e isso gera uma reação em cadeia, dificultando até mesmo a compreensão do conteúdo discutido nas aulas de língua portuguesa. É fundamental entender a dinâmica deste processo, bem como seus percalços para a constituição da autonomia do estudante para os níveis de ensino seguintes e para a atuação do estudante no mundo, como cidadão.

Assim, no presente capítulo, discutiremos o histórico da língua portuguesa no contexto escolar, pois, conforme aponta Fávero (2009 apud Cerutti-Rizatti e Rodrigues, 2011), a partir se queremos conhecer esta disciplina e interferir para melhorá-la, é preciso saber sua história, que trajetória ela percorreu até chegar aqui. Após, discorreremos sobre gêneros discursivos e o papel da escola tanto no desenvolvimento dos gêneros primários e secundários, sob os fundamentos de Bakhtin (2003), quanto na complexificação do sistema conceitual, a partir dos escritos de Vigotski (2001). Finalizaremos o capítulo abordando a centralidade docente para a formação do estudante leitor.

1.1 Ensino e aprendizagem da língua portuguesa no contexto escolar: breve histórico

Guimarães (2005) explica que com a colonização portuguesa, iniciada efetivamente em 1532, a língua portuguesa começa a ser trazida para o Brasil. Do início da colonização até a saída dos holandeses, em 1654, havia a prevalência das línguas gerais¹ que “eram línguas tupi faladas pela maioria da população. Eram as línguas do contato entre índios de diferentes tribos, entre índios e portugueses e seus descendentes, assim como entre portugueses e seus descendentes. A língua geral era, assim, uma língua franca” (GUIMARÃES, 2005, p. 24). A esse respeito, Soares (2004) explica que no convívio social, a imposição exigida tanto pela necessidade de comunicação – entre portugueses e indígenas e dos indígenas falantes de diferentes línguas – quanto pela evangelização e catequização, prevalecia a língua geral, elaborada pelos jesuítas. Neste contexto, o português era a língua oficial do Estado português, empregada em documentos oficiais e utilizada por aqueles ligados à administração da colônia.

A relação entre as línguas no Brasil muda com a saída dos holandeses, posto que o português passa a não ter mais a disputa de outra língua de Estado – o holandês. A relação passa a ser, substancialmente, entre “o português, as línguas indígenas, especialmente as línguas gerais, e as línguas africanas dos escravos²” (GUIMARÃES, 2005, p. 24). Nesse momento, a metrópole realiza ações diretas e indiretas para o declínio das línguas gerais. Ainda assim, é importante pontuar que, desde o início do século XVI, a América portuguesa se constitui como um território multilíngue, sendo esse um aspecto nodal à compreensão da formação e implantação do português no Brasil, bem como das diferenças existentes com o português europeu (GONÇALVES; BASSO, 2010).

Cerutti-Rizzatti e Rodrigues (2011) salientam que até meados do século XVIII, na escola, não havia o ensino da Língua Portuguesa, nem como disciplina e nem como conteúdo. A língua ensinada era o Latim. No Brasil havia três línguas: o português (de Portugal), a Língua Geral (língua codificada a partir da indígena) e o Latim. No dia-a-dia predominava a Língua Geral. Conforme apontam Cerutti-Rizzatti e Rodrigues (2011), somente as classes privilegiadas podiam manter seus filhos na escola e o interesse desse público era pelo ensino do Latim, já que

¹ Gonçalves e Basso (2010, p. 128) salientam que, segundo Rodrigues (1993), havia cerca de 1000 línguas indígenas diferentes quando os portugueses chegaram à América. Com isso, os portugueses utilizaram-se da estratégia das línguas gerais, as quais serviam como língua franca, isto é, uma língua de contato empregada tanto em contextos quanto com funções específicas como, por exemplo, o comércio.

² De acordo com Gonçalves e Basso (2010, p. 130), “O tráfico negreiro inicia-se oficialmente no Brasil em 1559 e os escravos eram provenientes principalmente da região compreendida entre a Nigéria e a Angola, mas também vinham de Moçambique e de regiões mais ao norte, do litoral do Oceano Índico. Com relação às línguas trazidas ao Brasil por conta do tráfico negreiro, é certo que havia, entre os escravos, falantes de ewe, iorubá (tronco kwa), quicongo, quimbundo, umbundo (tronco bantu), mandinga, hauça (tronco mande) e provavelmente outras, sem contar o árabe que era falado por escravos muçulmanos”.

era o modelo da época, portanto, não havia motivos para se ensinar português nas escolas, a não ser para a alfabetização (SOARES, 2004).

A gramática do português passou a ser conteúdo a partir de 1750, com a reforma pombalina (reforma de Marquês de Pombal para Portugal e suas colônias). Vale destacar que o Brasil, na condição de colônia, era o reflexo da organização política, social e econômica de sua metrópole, Portugal, que no final do século XVIII era um país atrasado em relação aos demais países europeus. Para enfrentar e minimizar esta situação, D. José I, quando assumiu o poder, em 1750, indicou Sebastião José Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, para seu ministro que, em virtude da necessidade de acompanhar as concepções em voga na Europa, realizou uma série de medidas e reformas internas. Dentre as inúmeras mudanças efetivadas por Pombal, através da corporificação do espírito iluminista, incluem-se, a reforma completa da Universidade de Coimbra e a contraposição ao predomínio das ideias religiosas. Saviani (2004) explica que as reformas pombalinas, inspiradas no laicismo do Iluminismo, instituem a prerrogativa do Estado em relação à instrução. Uma ação específica em relação à língua foi a implantação do Diretório dos Índios (1757), proibindo o uso da língua geral na colônia, fazendo com que os índios não pudessem se valer de outra língua que não a portuguesa (GUIMARÃES, 2005). Neste contexto,

[...] a reforma tornou obrigatório o uso da língua portuguesa no Brasil, proibindo o uso de outras línguas; no sistema escolar, seguindo a proposta de Verney, introduziu-se o estudo da gramática do português, que precedia o estudo da gramática latina, constituindo-se como instrumento e apoio para o aprendizado do latim. Com essa reforma, juntamente com a gramática do latim, a gramática do português constituía um componente curricular. (CERUTTI-RIZZATTI; RODRIGUES, 2011, p. 57).

Gonçalves e Basso (2010) explicam que a fixação do português brasileiro foi fortemente impulsionada pela vinda da corte real ao Brasil, em 1808, pois juntamente com a família real, a primeira prensa tipográfica chegou ao país. A partir de então, as publicações ocorriam em território nacional, sendo a Gazeta do Rio de Janeiro o primeiro jornal do país. Guimarães (2005) salienta que a língua portuguesa passou a ter grande circulação com as mudanças ocasionadas pelas criações de Dom João VI, como a imprensa e a fundação da Biblioteca Nacional, acarretando na unidade do português enquanto língua do rei e da corte.

Neste contexto, “A política educacional brasileira também foi alvo de alterações. O ensino, por muito tempo nas mãos dos jesuítas, desenvolveu-se grandemente no século XIX. Através de um decreto-lei de 1827, foram criadas no Brasil várias escolas, bem como colégios técnicos, academias e posteriormente faculdades” (GONÇALVES; BASSO, 2010, p. 143). Neste ano, em 1827, ocorreram discussões em relação ao ensino da leitura e da escrita utilizando a gramática da língua nacional. Desta forma, “a questão da língua portuguesa no Brasil, que já

era língua oficial do Estado, se põe agora como uma forma de transformá-la de língua do colonizador em língua da nação brasileira. Temos aí constituída a sobreposição da língua oficial e da língua nacional” (GUIMARÃES, 2005, p. 25, grifo no original).

Desde a reforma pombalina até o final do século XIX, conforme aponta Soares (2004), estudos concernentes à língua ocorreram nas esferas da gramática e da retórica. No entanto, a autora (2004) chama atenção para o fato de que, após a reforma pombalina, a língua portuguesa passou a ser instrumento para aprendizagem da gramática do latim. Enfatiza, ainda, que “Paulatinamente, à medida que o latim foi perdendo seu uso e valor social (perda que só se concretizou no século XX, quando terminou por ser excluído do sistema de ensino fundamental e médio), a gramática do português foi-se libertando de sua ancilagem em relação à gramática latina e ganhando autonomia” (SOARES, 2004, p. 162). Em relação à retórica – preceitos à arte de falar bem, de elaborar discursos e da elocução – gradativamente passou a ser estudada não somente em autores latinos e com propósito eclesiástico, mas também em autores de língua portuguesa voltados para a prática social (SOARES, 2004). Se a retórica, inicialmente, incluía a poética; paulatinamente esta foi desvincilhando-se daquela, convertendo-se em componente curricular independente (SOARES, 2004).

Assim, gramática, retórica e poética passaram a ser as três disciplinas nas quais se realizava o ensino da língua portuguesa e que permaneceram até o final do Império, nos fins do século XIX (SOARES, 2004). Como resultado da fusão dessas três disciplinas, no fim do século XIX, surgiu uma disciplina escolar chamada Português. No entanto, segundo Soares (2002 apud RODRIGUES, 2011, p. 57, grifos no original), ela manteve os conteúdos das três, sem nada de novo em seu objetivo, permanecendo o estudo da gramática, com foco nos “processos sobre a língua e não da língua”. Soares (2004) aponta que assim permaneceu até a década de 1940, tendo em vista que, até então, quem frequentava a escola pertencia aos grupos sociais com condição econômica privilegiada e que dominavam a norma padrão da língua.

Ainda de acordo com Soares (2002 apud CERUTTI-RIZATTI; RODRIGUES, 2011), o cargo de professor de Português foi criado no Brasil em 1870. Antes disso, quem ensinava eram autodidatas da língua e da literatura formados em medicina, direito, engenharia, etc. Mas, a formação para esses professores começou em 1910.

Vale lembrarmos que uma das causas para a atuação desses professores “leigos” deve-se à formação tardia de professores de Português. O cargo de professor de Português foi criado, no Brasil, por decreto imperial em 1871. Para muitos pesquisadores, esse decreto marca o início do ensino oficial do vernáculo no país. Já a formação acadêmica de professores de Língua Portuguesa começa no Brasil, segundo Soares (2000), na década de 1930, com a criação das Faculdades de Filosofia, Ciência e Letras na região Sudeste. (CERUTTI-RIZATTI; RODRIGUES, 2011, p. 59)

A partir da década de 1950, mudanças na disciplina de português começaram a acontecer, principalmente, porque os filhos dos trabalhadores começaram a ingressar nas escolas, fato que demandou um número maior de professores, porém, mesmo com a ampliação do número de professores, nem todos tinham formação (SOARES, 2004). A autora salienta que:

As condições escolares e pedagógicas, as necessidades e exigências culturais passam, assim, a ser bem diferentes. É então que gramática e texto, estudo *sobre* a língua e estudo *da* língua começam a constituir realmente uma disciplina com um conteúdo articulado: ora é na gramática que se vão buscar elementos para a compreensão e a interpretação do texto, ora é no texto que se vão buscar estruturas linguísticas para a aprendizagem da gramática. Assim, nos anos 1956 e 1960, ou se estuda a gramática a partir do texto ou se estuda o texto com os instrumentos que a gramática oferece. (SOARES, 2004, p. 168)

Neste contexto, conforme explica Soares (2004), os vários números de livros de gramática se transformaram nos livros didáticos e seus autores passaram a ser os responsáveis por organizar os conteúdos, preparar os exercícios, elaborar as aulas, função que deveria ser do professor.

Cerutti-Rizatti e Rodrigues (2011) destacam que, com a Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692/1971, todas as disciplinas passaram por muitas transformações a fim de atender aos objetivos e às ideologias do regime militar. Língua Portuguesa passou a ter outros nomes, como “Comunicação e Expressão nas séries iniciais do 1º Grau (1ª a 4ª séries), Comunicação em Língua Portuguesa nas séries finais desse grau (5ª a 8ª séries) e Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, no 2º Grau.” (CERUTTI-RIZATTI; RODRIGUES, 2011, p. 60). Soares (2004, p. 169, grifos no original) enfatiza que

[...] Os objetivos passam a ser pragmáticos e utilitários: trata-se de desenvolver e aperfeiçoar os comportamentos do aluno como emissor e receptor de mensagens, através da utilização e compreensão de códigos diversos - verbais e não verbais. Ou seja, já não se trata mais de estudo *sobre* a língua ou de estudo *da* língua, mas de desenvolvimento do *uso* da língua.

Segundo Soares (2004), sob tal contexto surgiram as polêmicas discussões sobre ensinar ou não gramática. Não apenas os textos literários eram escolhidos para serem lidos na escola, mas novos gêneros textuais passaram a fazer parte das escolhas. Os livros sofreram as mudanças tanto de conteúdo – principalmente no tipo de texto – quanto físicas – o livro ficou maior e mais colorido, como é hoje (CERUTTI-RIZATTI; RODRIGUES, 2011).

A partir de 1985 (época de mudanças na política, com o fim da Ditadura Militar), a disciplina voltou a ser chamada de Língua Portuguesa. Além da mudança no nome, a disciplina

passou por reorganização exigida pelo momento vivido. A Língua Portuguesa passou a receber contribuições de outras ciências. Tais mudanças colaboraram com o campo da Linguística Aplicada. Cerutti-Rizzatti e Rodrigues afirmam que

Para a autora [Magda Soares], talvez essa contribuição das ciências linguísticas ao ensino de língua materna seja a característica fundamental que a disciplina Língua Portuguesa assumiu a partir dos anos 1980, mesmo que o tenha feito, nesse período, ainda sob o ideário de uma proposta aplicacionista. (CERUTTI-RIZATTI; RODRIGUES, 2011, p. 62)

Soares (2004) salienta que as mudanças e interferências ainda em curso das ciências linguísticas possibilitaram constatar as variedades linguísticas faladas pelos estudantes e as diferenças existentes em relação ao “padrão culto”. Assim,

[...] o ensino da disciplina português que tradicionalmente se dirigia às camadas privilegiadas da população, passa a dirigir-se a alunos que trazem para a sala de aula uma heterogeneidade linguística que exige tanto uma nova postura dos professores diante das diferenças dialetais como novos conteúdos e uma nova metodologia para a disciplina de português. (SOARES, 2004, p. 171-172)

Luiz Percival Leme Brito (1997 apud CERUTTI-RIZATTI; RODRIGUES, 2011, p. 63) estudou essa reorganização e sugere que as mudanças relacionadas à finalidade, conteúdo e metodologia ocorreram buscando atender ao processo de escolarização universal (escola para todos). Ao analisar várias produções científicas da época, o autor sintetizou as críticas e as listou, conforme salientam Cerutti-Rizzatti e Rodrigues (2011): a) indefinição da finalidade do ato de ensinar (ensinar para quê?), haja vista que a escola, usualmente, não possui nitidez de tal finalidade, que os interesses presentes neste ato são estabelecidos no nível político e ideológico e que muitos docentes não têm claro que os objetivos propostos não se efetivam com tais práticas e conteúdos; b) valorização da norma culta e da escrita e a persistência nas regras de exceção no ensino da norma, resultando no abandono das formas da oralidade e preconceito em relação às demais variedades linguísticas; c) descontextualização e inexistência da falta de sentido nas atividades de leitura e escrita, pois a despeito da finalidade anunciada da disciplina ser o domínio pelo estudante da escrita da língua, a organização e condução das aulas, frequentemente, não atendem a esse objetivo, por várias razões; d) inconsistência e inadequação à realidade da teoria subjacente às gramáticas escolares; e) desconsideração das descobertas e elaborações da Linguística contemporânea, como por exemplo, a Linguística Aplicada de base aplicacionista; f) cisão entre a metalinguagem e a prática efetiva de análise linguística, em consequência da limitação a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos linguísticos.

Cerutti-Rizatti e Rodrigues (2011) enfatizam que na década de 1980 as discussões centralizaram-se com “[...] a proposta de ensino da linguagem de natureza *operacional* e *reflexivo*, pois ambos voltaram-se para a natureza situada da realidade social e para necessidades de nossos alunos, salvaguardados os diferentes contextos em que esses mesmos alunos vivem, suas especificidades microculturais e suas práticas de letramento” (p. 69-70, grifos no original).

Essa defesa ocorre em função da necessidade, assinalada pela sociedade e educadores, do domínio de usos sociais da linguagem e de práticas de letramento globais, mas do apartamento de tais usos e práticas pela massiva parcela de estudantes. Além disso, essa proposta, baseada na heterogeneidade dos usos sociais da linguagem, assinalava “para as práticas de linguagem como objetos de ensino e aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa” (CERUTTI-RIZATTI; RODRIGUES, 2011, p. 70). Tal proposta serviu de parâmetro para a sistematização de propostas curriculares municipais e estaduais, bem como para a elaboração dos PCNs.

1.2 Gêneros do discurso e o uso social da linguagem: desdobramentos às práticas da escrita e da leitura

Os PCNs norteiam o ensino e a aprendizagem nas escolas brasileiras. Um dos aspectos tratados no documento em relação à língua portuguesa, são os “gêneros do discurso”, cuja discussão está ancorada tanto em Bakhtin quanto em Vigotski quando propõe, por exemplo, respeitar as práticas sociais dos alunos e orienta sobre o uso de textos cujos gêneros são conhecidos por eles.

Cerutti-Rizatti e Rodrigues (2011) salientam que neste documento o objeto de ensino da disciplina de Língua Portuguesa se refere à concepção de gênero constitutiva do texto. Consta no documento, conforme apontam as autoras que

Nessa perspectiva, necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. A compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diferentes gêneros, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino. (BRASIL, 1998, p. 23-24 apud CERUTTI-RIZATTI; RODRIGUES, 2011, p. 79).

Cerutti-Rizatti e Rodrigues (2011) enfatizam que *os gêneros discursivos, ao tornarem-se objeto de ensino*, têm a potência de que os textos abordados na escola tenham sentido para os estudantes, rompendo com a artificialidade histórica. No entanto, podem implicar em

entendimentos errôneos à medida que os gêneros passam “[...] a ser objetificados, estabelecidos *aprioristicamente* e focalizados em uma perspectiva de exaustão, tomados em si mesmos e não como instrumentos instituidores de relações intersubjetivas” (CERUTTI-RIZATTI; RODRIGUES, 2011, p. 81). Vale salientar, conforme apontam as autoras, que embora este documento seja passível de críticas, os PCNs direcionam “[...] ação escolar que, potencialmente, atue de modo a – se não reverter –, ao menos, evitar a multiplicação de indicadores negativos quanto ao domínio dos usos da língua escrita em diferentes espaços sociais” (CERUTTI-RIZATTI; RODRIGUES, 2011, p. 84)

Embora os gêneros do discurso estejam presentes nos PCNs, concordamos com Cerutti-Rizatti e Rodrigues (2011, p. 82) quando afirmam que “o conteúdo dos PCNs nem sempre é claro ou de fácil entendimento para os professores que não estão acostumados com teorias e esse é um dos motivos pra que o documento não seja efetivado.”.

Assim, é importante explicitar que, para Bakhtin (2003), gêneros do discurso se referem às formas-padrão de um enunciado, determinadas historicamente e por meio deles nos comunicamos, falamos e escrevemos. Vale destacar, que o discurso se materializa em forma de enunciado, falado ou escrito, implicando em um ato de comunicação e uma interatividade entre sujeitos situados historicamente. Nesta interatividade, o receptor não é um ser passivo, posto que para ouvir e compreender um enunciado adota uma determinada atitude ativa (pode concordar, completar, discutir, etc), enfim, atuar de forma ativa no ato enunciativo.

Bakhtin (2003) postula que alguns aspectos são necessários para a classificação de um gênero discursivo, a saber: *conteúdo temático* que se refere ao assunto; o *plano composicional*, que diz respeito à estrutura formal, bem como o *estilo*, concernente à forma individual de escrever; o *vocabulário*, ou seja, a composição frasal e gramatical. Tais aspectos estão vinculados entre si e são determinados pelas especificidades de cada esfera de comunicação. O autor (2003) chama a atenção para o fato de que a complexidade do uso dos gêneros está intrinsecamente relacionada ao domínio dos gêneros para empregá-los. De acordo com o autor,

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos - o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*. (BAKHTIN, 2003, p. 261-62).

Nessa perspectiva, além de serem infundáveis, os gêneros discursivos ocorrem de acordo com a atividade humana, portanto, alguns podem desaparecer à medida que outros vão surgindo, conforme a necessidade e a criatividade humana.

Bakhtin (2003) pontua que os gêneros discursivos primários seriam os mais simples, os que fazem parte do nosso cotidiano, já os secundários, os mais complexos, mais elaborados. Para o autor, “No processo de sua formação eles [os gêneros secundários] incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata.” (BAKHTIN, 2003, p. 263). Nessa integração, podemos entender que os gêneros secundários serão melhor apreendidos se os primários tiverem cumprido o seu papel, tiverem feito parte da vida do sujeito.

Na convivência familiar, deparamo-nos, constantemente, com vários gêneros discursivos primários. Um diálogo em família poderia ser considerado um gênero primário, enquanto que um diálogo em um texto teatral, por exemplo, um gênero secundário; um comando para fazer uma tarefa doméstica seria um gênero primário, já, um comando de uma atividade escolar no livro didático, um gênero secundário. Portanto, é grande a importância de se conviver com os gêneros primários para o entendimento dos secundários, assim como é importante avançar para os secundários a fim de não cair na “vulgarização” ao propor apenas textos mais simples na esperança de serem entendidos, pois “[...] a orientação unilateral centrada nos gêneros primários redundará fatalmente na vulgarização de todo o problema [...]” (BAKHTIN, 2003, p. 264).

Cerutti-Rizatti e Rodrigues (2001) explicam, com base nos escritos de Bakhtin, que o papel da escola é possibilitar ao aluno o domínio dos gêneros secundários, entendendo que tais gêneros, por serem constituídos socialmente, carregam em si valores ideológicos dominantes. Sob tal perspectiva, pontuam que “Julgamos que a mobilidade/inserção social e o posicionamento crítico dos alunos, especialmente daqueles mais distantes das práticas interativas das esferas sociais secundárias, ocorre se houver o domínio das interações mediadas pelos gêneros secundários, e que a relação dialética entre *gêneros primários* e *secundários* se materializa pelo domínio de ambos” (CERUTTI-RIZATTI; RODRIGUES, 2011, p. 121).

Vygotski³ (2001) destaca, também, a essencialidade da relação entre conteúdos apropriados no cotidiano e aqueles que demandam determinado nível de generalização, possível somente sob condições do ensino sistematizado. Vygotski (2001) explica que os conceitos espontâneos resultam do aprendizado pela experiência pessoal, na espontaneidade cotidiana,

³ Há diferente grafias do sobrenome do autor - como Vygotsky, Vygotsky, Vygotski, Vygotskii, entre outras variações - a depender da tradução. No presente trabalho, manteremos a grafia utilizada na publicação citada, seja as do próprio autor, seja de autores/as que fazem referência a ele.

tornando inviável, pela sua natureza, conscientizar as relações existentes, já que não têm consciência sobre o próprio conceito; já os conceitos científicos são possíveis, em sua maioria, pelo aprendizado escolar formal. É importante destacar que, de acordo com o autor (2001, p. 245), qualquer que seja a sua natureza, o conceito – ou significado da palavra – “é um ato real e complexo de pensamento”.

Vigotski (2001) defende a tese que conceitos espontâneos e científicos são indissociáveis e compõem um sistema único, no entanto, seguem direções contrárias, ou seja, enquanto os conceitos espontâneos são o ponto de partida para a formação dos conceitos científicos, carecem de explicação sistemática, já que são ricos em experiências pessoais. Já os conceitos científicos, por sua vez, ao serem apropriados, viabilizam a complexificação dos conceitos espontâneos. Em síntese,

Desse modo, o desenvolvimento dos conceitos científico e espontâneo segue caminhos dirigidos em sentidos contrários, ambos os processos estão internamente e da maneira mais profunda inter-relacionados. O desenvolvimento do conceito espontâneo da criança deve atingir um determinado nível para que a criança possa apreender o conceito científico e tomar consciência dele. Em seus conceitos espontâneos, a criança deve atingir aquele limiar além do qual se torna possível a tomada de consciência (VIGOTSKI, 2001, p. 349).

Vigotski (2001) ressalta que o ensino promovido na escola, por meio dos conceitos científicos, tem a potência de expandir as experiências do alunado para além do seu cotidiano e ampliar a forma de pensar e entender o mundo, mas esse processo demanda que tais conteúdos façam sentido para o estudante. Assim, “[...] O ensino direto de conceitos se mostra impossível e pedagogicamente estéril. O professor que envereda por este caminho consegue apenas uma assimilação vazia de palavras, um verbalismo puro e simples que estimula e imita a existência dos respectivos conceitos na criança, mas, na prática, esconde o vazio” (VIGOTSKI, 2001, p. 247). Vigotski (2001, p.336) assinala, ainda, que a atividade desenvolvida na escola a “obriga a colocar-se acima de si mesma. Isto sempre se refere a um sadio ensino escolar”.

Ante o exposto, diante de tantos resultados negativos e conhecendo a história e a realidade dos nossos alunos de escola pública periférica, há que se pensar em partir dos gêneros primários e dos conceitos espontâneos a fim de instrumentalizar nosso alunado se esperamos eficácia nas novas situações. Se não considerarmos essa realidade, corremos o risco de propor textos do gênero secundário inviabilizando a compreensão. Respeitar o sujeito, nesse caso, é partir daquilo que ele sabe para, então, oferecer um pouco mais, aumentar o grau de dificuldade aos poucos, apresentar os conceitos científicos. Considerando que o livro didático traz atividades escolares pensadas para alunos de todos os níveis sociais, com maior ou menor

experiência com os gêneros cotidianos familiares, cabe a escola buscar preencher essa lacuna, cabe o professor viabilizar situações pedagógicas que promovam o desenvolvimento.

1.3 Formando leitores

É muito comum encontrarmos, em sala de aula, crianças que se recusam a ler em voz alta. Mesmo diante da insistência da professora, alguns dizem “não querer”, enquanto outros querem ler em voz alta o tempo todo e até cobram a leitura coletiva, onde cada um lê uma parte do texto. Muitos fatores podem colaborar para tais comportamentos: a timidez e a espontaneidade; a segurança e a insegurança diante do ato de ler; a forma como esse leitor pode ter sido, em algum momento, corrigido ao ler uma palavra de forma errada; ou outros motivos.

De acordo com Solé (1998, p. 42), “para que uma pessoa possa se envolver em uma atividade de leitura, é necessário que sinta que é capaz de ler, de compreender o texto que tem em mãos, tanto de forma autônoma como contando com a ajuda de outros mais experientes que atuam como suporte e recurso”. Ler em voz alta é importante para que o leitor possa se ouvir, perceba a pronúncia das palavras, desenvolva a leitura fluente, reconheça a importância da pontuação e seja capaz de compreender o texto. O fato de não conseguir compreender o que está lendo e não sentir segurança em perguntar pode causar desmotivação e desistência da tarefa. Ainda, sobre esse assunto, a autora diz que

[...] gostaria de chamar a atenção para o que acontece com os leitores principiantes, crianças ou adultos que estão começando a ler e que por alguma razão não conseguem ler no mesmo nível que seus colegas ou no nível esperado pelo professor. Nesses casos, nos quais vai se gerando uma expectativa de fracasso, é muito difícil o leitor poder assumir o desafio que a leitura significa, se não se intervém de forma tal que aquela expectativa se transforme em um sentido positivo. (SOLÉ, 1998, p. 42-43)

Leffa (1996) nos lembra que a leitura vai além da decodificação de palavras e da compreensão de “sinais linguísticos”. Lemos quando percebemos que vai chover ao olharmos para as nuvens, lemos que é hora do intervalo ao ouvir a sirene, lemos a aprovação ou desaprovação na expressão facial das pessoas. Dificilmente, alguém faz leitura errada dos “sinais não linguísticos”. No entanto, atribuir significado diante da leitura de textos verbais exige conhecimentos prévios que nem sempre estão presentes nos alunos. Para Leffa,

Todo texto pressupõe um leitor, estabelecendo parâmetros para a atribuição de sentido. Se o leitor não tiver a competência necessária, agirá fora desses parâmetros e dará ao texto uma interpretação não autorizada. Ao fazer isso, o leitor estará na verdade ignorando o texto, usando o verbo ler apenas na forma intransitiva. Pode ler muito ou pouco, mas não lê um objeto chamado texto,

como se a leitura fosse apenas uma atividade introspectiva baseada na reativação de lembranças do leitor. (LEFFA, 1996, p. 13).

Nas séries iniciais do Ensino Fundamental, nos deparamos com crianças ávidas por aprender, algumas, até, em níveis mais avançados de alfabetização. Nas séries finais, porém, os alunos com dificuldade na leitura demonstram certa resistência, acham que se não conseguiram aprender até então, não conseguirão mais. Geralmente, são alunos com pouco contato com textos escritos, sem o modelo de leitores em casa e que não demonstram gosto pela leitura, justamente pelo que ela lhes causa: sentimento de incapacidade.

O resgate desses alunos para a leitura e o trabalho para despertar neles a confiança necessária, exigem dos professores: conhecimento, pesquisa, tempo e muito planejamento.

1.3.1 Papel do professor

Conforme assinalado anteriormente, a reflexão de alguns objetos de conhecimento – como a leitura e a escrita – demanda situações específicas que nesta época histórica ocorrem, majoritariamente, na escola. Klein (2009) alerta, ainda, que

[...] as situações pedagógicas específicas, e não a escola, é que são imprescindíveis para o aprendizado. Ou seja, essas situações podem ocorrer independentemente da escola (quem não conhece alguém que foi alfabetizado em casa?). Mas, como constituem situações especiais, não corriqueiras, não espontâneas na vida cotidiana, requerem uma sistematização própria. E a escola é uma instituição fundamental porque sua função é garantir a realização dessas condições (KLEIN, 2009, p. 29-30).

Para tanto, a relação ensino-aprendizagem instituída no contexto escolar se manifesta como relação entre sujeitos, com características específicas – o professor e o aluno. Ainda que ambos sejam sujeitos do mesmo processo, os papéis que desempenham são diferenciados, uma vez que “[...] ao professor, enquanto detentor dos fundamentos do conhecimento científico, cabe o papel de mediador, ou seja, de desenvolver procedimentos adequados para viabilizar a apropriação desse conhecimento pelos alunos. A estes cabe o esforço teórico-prático dessa apropriação”. (KLEIN, 2009, p. 31).

Tuleski (2012) enfatiza que a aquisição da linguagem está permeada pelas relações da criança com o mundo e da qualidade das mediações que as fundamentam. Deste modo, o papel do professor resulta essencial neste processo, uma vez que se volta à *articulação intencional entre o ensino e a aprendizagem*.

Vigotskii (1988) afirma, de forma contundente, que é o ensino que promove desenvolvimento, destacando, inclusive, que a qualidade do primeiro condiciona o segundo. Ao

explicar as diferenças entre aprendizagem e desenvolvimento, ressalta que “[...] uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental [...]” (VIGOTSKII, 1988, p. 115). Deste modo, não é suficiente o estudante frequentar a escola, é imprescindível que lhe seja oferecida uma situação de ensino adequada.

Tendo isso em vista, é possível compreender que a escola tem, então, papel fulcral no desenvolvimento dos estudantes, pois é nela que a partir de mediações culturais planejadas e intencionais criam-se as condições para que os estudantes se apropriem dos conhecimentos acumulados pela humanidade (KLEIN, 2009), viabilizando, assim, a autonomia dos estudantes para pensar, refletir e ler o mundo e a si mesmo, tomando consciência daquilo o forma e constitui as relações políticas, sociais, econômicas e ideológicas em que está inserido.

Para explicar tal avanço, Vigotskii (1988) assegura que existem dois níveis de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento próximo. O primeiro refere-se ao desenvolvimento já alcançado pelo estudante, ou seja, às capacidades intelectuais já consolidadas. Já a zona de desenvolvimento próximo é referente às capacidades que estão em processo de desenvolvimento. É a distância entre o que o estudante consegue realizar sozinho e o que é capaz de realizar com a mediação de um adulto ou indivíduo que domina tais conhecimentos.

Desenvolver potencialidades de leitura nos estudantes é um fato que demanda, por um lado, a sistematização e planejamento de estratégias e metodologias por parte dos professores em relação aos conteúdos ensinados; por outro lado, é fundamental que os alunos se esforcem, num ato ativo, para se apropriarem dos conteúdos disponibilizados. Esse fato pode ser exemplificado no processo de aprendizagem da leitura e escrita.

No que concerne à aprendizagem da língua na modalidade escrita, Luria (1986) explica que a estrutura da linguagem escrita é completamente diferente da estrutura da linguagem oral. Na escrita, o processo de controle permanece nos limites da atividade do próprio sujeito que escreve, sem que haja correções do destinatário. Assim, afirma o autor, aquele que escreve deve construir sua comunicação de tal forma que o leitor possa realizar o caminho inverso desde a linguagem exterior até o sentido interno do texto exposto.

Para tanto, a escrita resulta “de uma aprendizagem especial, que começa com o domínio consciente de todos os meios de expressão escrita” (LURIA, 1986, p. 169). Aquele que escreve deve, necessariamente, elaborar a frase, conscientemente, mediado pelas regras gramaticais e da sintaxe, por exemplo. Tuleski enfatiza, ainda, que “[...] A linguagem escrita é um poderoso instrumento para precisar e elaborar o processo de pensamento, incluindo operações conscientes com categorias verbais e possibilitando o retorno ao já escrito, garantindo o controle consciente sobre as operações que se realizam”. (TULESKI, 2007, p. 216)

Já na linguagem oral, prevalecem os elementos de vinculação com as situações práticas e cotidianas, bem como é uma linguagem dirigida a um interlocutor e as reações deste permitem àquele que fala corrigir sua alocução em curso. Nessa linguagem dispomos, além dos meios de codificação verbal, de uma série de meios expressivos e complementares e marcadores (entonação, pausas, mímicas etc.), que servem para marcar o essencial e colocar em manifesto os elementos fundamentais da ideia (LURIA, 1986).

Deste modo, se no início, a linguagem oral influi sobre a escrita, posteriormente, a linguagem escrita pode agir sobre a oral, posto que o bom desenvolvimento da linguagem escrita – automatizada – demanda que suas regras comecem a se transferir para a oral e o sujeito passa a falar tal como escreve, num estilo que não permite elipses ou agramatismos (LURIA, 1986).

Luria (1986) ressalta que para o processo de compreensão – da comunicação oral ou escrita – é essencial a *busca de sentido* que conduz à *escolha de alternativas surgidas*. Aquele que escuta ou lê não se propõe a compreender palavras isoladas ou frases separadas, pois o ato de compreensão é composto por tentativas de decifrar o significado de toda comunicação, aquilo que constitui a *coerência* ou o *sentido interno* que fornece à comunicação profundidade ou o *subtexto*.

À medida que a leitura vai se automatizando, esse processo se acelera, se abrevia e o hábito de leitura começa a se transformar na capacidade de separar o essencial sem acompanhar o processo da comparação externa entre elementos distantes. Luria (1986) ressalta que as dificuldades de compreensão de um texto dependerão do conteúdo ou probabilidade que apresenta um ou outro de seus elementos e que determinam as possibilidades de dedução correta ou incorreta.

O enfrentamento e a superação destas dificuldades demandam auxílio e trabalho intencional, sendo o professor uma figura central e modelo para que o estudante alcance domínio destes processos. Para tanto, é essencial que as ações desenvolvidas sejam críticas à concepção da existência de uma língua única, homogênea e centrada na escrita que promove, por exemplo, a exclusão de expressiva parte do alunado neste processo (CERUTTI-RIZATTI; RODRIGUES, 2011).

Portanto, é fundamental a pontuação de Rojo (2018) quando diz que precisamos considerar o sujeito além da escola. Significa considerar suas experiências, seus saberes, sua atuação como cidadão em sua comunidade, em seu trabalho, em sua vida social e em suas necessidades de saber ler, escrever, compreender e interpretar nos diversos âmbitos em que se depara cotidianamente. Ao proporcionar instrumentos e estratégias que ajudem o aluno a se desvencilhar das amarras da incompreensão de um texto na escola, estamos ajudando-o a fazer isso na vida.

Assim, a preocupação que temos com a dificuldade apresentada nos momentos da realização das atividades escolares vai muito além da preocupação com os resultados obtidos em sala de aula. Em um sistema onde o resultado se dá por nota e a nota é obtida dependendo das respostas certas dadas em respostas às perguntas feitas de forma escrita, fica evidente a necessidade de ensinar a ler adequadamente para compreender o que deve ser feito. Porém, essa habilidade será exigida o tempo todo em outros momentos da vida do sujeito fora da escola.

Ao preparar o aluno para desmembrar uma atividade escolar a fim de entender qual é o comando e qual é a sua função nesse diálogo com o texto, estamos preparando-o para entender uma notícia e a neutralidade ou não de quem a transmite, ou compreender um discurso político e perceber as reais intenções de quem o profere, ou se orientar adequadamente por vias obedecendo aos sinais de trânsito sendo pedestre, motorista, ciclista ou motociclista, entre tantas outras situações.

Aprender o conteúdo, bem como superar dificuldades existentes na aprendizagem da leitura e da escrita, demanda um trabalho sistematizado e intencional, que foi cuidadosamente traçado a partir das percepções obtidas pelas respostas dadas pelos estudantes. Assim, recorreremos à Solé (1998) como suporte para a organização das estratégias de leitura que foram empregadas no desenvolvimento da ação de pesquisa.

1.3.2 Papel do aluno

Desenvolver a autonomia da leitura é um processo. Demanda, conforme já salientado, intencionalidade de quem ensina e criação de um hábito por quem aprende. Não se trata de um processo natural, tampouco espontâneo.

Conforme apontam Cavéquia, Maciel e Rezende (2010), para além da decodificação do texto, geralmente desprovido de sentido, a leitura crítica é aquela que desestabiliza o mundo do indivíduo, gerando dúvidas, questionamentos e anseios. Para as autoras, fundamentadas em Paulo Freire, “A leitura, quando é sentida, refletida, indagada, é considerada crítica. Nesse ato, o sujeito sofre conflitos e passa por inúmeras mudanças interiores, mudanças essas que, com o novo conhecimento, colocam à prova o que o leitor já sabia” (CAVÉQUIA; MACIEL; REZENDE, 2010, p. 302).

É fundamental que o leitor consiga interpretar, compreender, analisar e questionar o que lê; bem como ter autonomia para ler de acordo com suas necessidades e interesses. Para tanto, o professor tem centralidade nesse processo à medida em que pode criar estratégias e metodologias que conduzam à compreensão, à discussão, ao debate, ressignificando o que fora lido, bem como pode valer-se das mais variadas manifestações – cinema, fotografias, músicas,

etc – para a vivência textual (CAVÉQUIA; MACIEL; REZENDE, 2010). As autoras (2010, p. 303) enfatizam que

A ausência de um ambiente escolar que dê acesso e segurança aos alunos para exporem suas indagações resultantes das múltiplas leituras (formais e não formais) e discuti-las com seus professores e colegas gera um ambiente de aprendizado frustrante por não permitir a reflexão e a ressignificação das informações. Em outras palavras, não há produção de conhecimento.

Nesse processo, conforme ressaltam Galvão e Silva (2017), vinculado à intencionalidade e à sistematização do trabalho docente, está o protagonismo dos estudantes. Em contraposição à participação passiva e receptora das atividades e procedimentos, é essencial entender que “[...] inserir o estudante efetivamente no processo de desenvolvimento da leitura pode garantir o seu aprendizado com qualidade, levando em consideração uma maior capacidade de compreensão e interpretação, não só do texto como do mundo ao seu redor (GALVÃO; SILVA, 2017, p. 35). Mas, tal inserção precisa se articular ao trabalho docente, às diretrizes curriculares e aos estudantes em sua totalidade para que, assim, o hábito da leitura seja criado e a maior identificação com textos e abordagens sejam promovidas.

2. PERCURSO DA PESQUISA

Nossa pesquisa foi desenvolvida no período vespertino, com os trinta alunos de uma turma do sétimo ano do Ensino Fundamental de uma escola Estadual, na Região Noroeste do Estado do Paraná. Utilizamos a sala de aula como ambiente natural para a coleta de dados e o aluno foi o sujeito chave do processo de investigação.

Do ponto de vista dos procedimentos metodológicos, a pesquisa é de caráter qualitativo acompanhada da pesquisa-ação. De acordo com Franco (2005), a pesquisa-ação, no Brasil, tem, pelo menos, três conceituações diferentes: colaborativa, crítica ou estratégica. Tendo em vista que a transformação que se pretende é considerada necessária já que busca a autonomia dos alunos na compreensão dos enunciados, podemos considerá-la como pesquisa-ação crítica que, segundo Franco (2005) acontece quando a

[...] transformação é percebida como necessária a partir dos trabalhos iniciais do pesquisador com o grupo decorrente de um processo que valoriza a construção cognitiva da experiência, sustentada por reflexão crítica coletiva com vistas à emancipação dos sujeitos e das condições que o coletivo considera opressivas [...] (FRANCO, 2005, p. 485)

A proposta pedagógica curricular do sétimo ano é parte integrante do Projeto Político Pedagógico da escola e os conteúdos: “verbos”, “pontuação” e “semântica”, que são objetos de estudo nesta pesquisa, fizeram parte das estratégias utilizadas no momento de explorar os enunciados dos exercícios.

Investigamos, ao longo de 2018, quando essa turma de alunos estava no sexto ano, durante a realização dos exercícios em sala e diante dos questionamentos feitos pelos alunos, alguns dos enunciados considerados complexos de entendimento por parte dos alunos, a fim de perceber onde, especificamente, se dava a dificuldade, se na leitura, se na falta de compreensão das palavras, se no comando do exercício ou outros fatores.

Considerando que o desempenho dos nossos alunos é medido por nota e que parte dessa nota é obtida a partir das respostas dadas em provas e de produções textuais feitas com base nos comandos, muitas questões nos vêm à cabeça quando nos deparamos com resultados insatisfatórios.

Muitas inquietações, dúvidas e angústias fazem parte do nosso cotidiano quando tentamos entender o que há de errado com o ensino para que os resultados sejam tão diferentes daqueles que esperamos. Nas reuniões de conselhos de classe, as discussões são constantes, pois dificilmente chegamos a um consenso sobre os alunos que não obtiveram a nota necessária para a aprovação em todas as disciplinas. Difícil, para alguns professores, entender como um aluno

vai tão mal na disciplina de sua responsabilidade e tão bem, ou razoavelmente bem, em outra disciplina. Mais difícil ainda é convencer alguns professores de que ler a prova para os alunos não significa dar respostas, pois na fala de muitos educadores, ler sozinho faz parte do processo para obtenção da nota. Porém, segundo Leffa,

As crianças de menor idade não são capazes de avaliar sua própria compreensão de modo tão eficaz quanto às crianças de maior idade. Têm uma sensibilidade menor quanto às variáveis metacognitivas; são menos capazes de detectar as ambigüidades do texto; são menos proficientes em solicitar perguntas esclarecedoras. Às vezes percebem a leitura mais como uma recodificação do texto (pronunciar as palavras) do que como um processo de construção de significado e podem não atinar com o objetivo de uma determinada leitura. (LEFFA, 1996, p. 57)

A forma mais evidente e usual de perceber se o aluno está compreendendo o que lê é pela observação das respostas que ele dá (escrevendo ou falando) no momento da realização dos exercícios. Observando alunos lendo textos, pode parecer que existe compreensão. Durante essa prática, alguns alunos perguntam o significado de uma ou outra palavra, mas ele próprio não se dá conta da dificuldade que tem em dar significado ao que está lendo. Porém, no momento em que precisa encontrar respostas para as perguntas sobre o mesmo texto, o aluno se depara com a necessidade de recorrer ao professor já que não se sente capaz de cumprir a tarefa.

Se falamos em “enunciado” em alguns momentos nesse texto, o entendemos como a parte que antecede o exercício, um pequeno texto que traz, às vezes, alguma informação e, sempre, um comando para que o aluno faça o que está sendo solicitado. A função desse tipo de exercício deve ser a de levar o aluno a refletir sobre o que leu, perceber no texto o que não havia percebido antes e a forma como cada questão é elaborada requer mais ou menos do leitor.

Existem muitos estudos que analisam os enunciados de livros didáticos classificando-os como adequados ou inadequados para a formação do leitor. Solé (1998) faz uma classificação das perguntas existentes em livros, afirmando que algumas requerem respostas tão fáceis de serem encontradas no texto que não são suficientes para provar que o texto foi entendido; outras requerem que os alunos façam inferência para conseguirem responder e, por último, existem as que exigem a emissão de uma opinião. Já Marcuschi (2001) defende que existem nove tipos de enunciados: perguntas do cavalo branco de Napoleão; de cópias; objetivas; de inferências; globais; subjetivas; de vale-tudo; impossíveis e metalinguísticas.

Porém, o foco do presente estudo não diz respeito ao tipo de enunciado utilizado, já que a grande inquietação paira sobre a falta de compreensão do aluno diante de muitos enunciados, sejam eles adequados ou não.

Buscando comprovar que a falta da compreensão do comando dos exercícios resulta em respostas erradas e, conseqüentemente, em notas indesejadas, aos alunos de uma sala de sexto ano foi proposto que fizessem e refizessem uma atividade de compreensão de texto de três formas, em aulas seguidas, uma em cada dia (28/06/2018, 03/07/2018 e 05/07/2018): na primeira tentativa, eles deveriam fazer toda a atividade sem mediação alguma; na segunda tentativa, a leitura de toda a atividade foi feita pela professora, porém sem nenhuma explicação; finalmente, na terceira vez, além da leitura, a professora fez as explicações dos comandos. Vale ressaltar que, explicar comandos não significa dar respostas, mas dizer, em outras palavras, o que o exercício “pede”.

2.1 Resultados do material aplicado

O texto escolhido para essa sondagem foi a crônica “O ovo” de Ferreira Gullar e a atividade avaliativa composta de seis questões totalizando 3,0 pontos. Vinte e três alunos participaram dessa experiência e desses, apenas um teve, ao final da terceira realização, desempenho inferior ao da primeira. Todos os demais obtiveram melhor resultado a cada atividade realizada e as mudanças nas respostas se deram em questões diferentes para cada aluno.

Vejamos o texto:

O ovo

Aquele restaurante era tão triste como a maioria desses pequenos restaurantes que depois das sete da noite, dão de comer à fauna dos trabalhadores noturnos. Pessoas sozinhas em mesa de dois e quatro lugares, pessoas que são sempre as mesmas, àquela hora, mas que não se falam nem se cumprimentam. Comem em silêncio e vão embora. O ambiente era esse até que apareceu o homem do ovo, um sujeitinho de cara chupada.

- Já escolheu?
- Quero um ovo, mas nem cozido, nem frito, nem quente...
- Como?
- Quero um ovo entre cozido e quente, sabe? Nem muito mole, nem muito duro.

Era natural que a coisa não desse certo. O garçom pediu na cozinha “um ovo cozido mal passado.” Trouxe-o para a mesa, o homenzinho olhou e desaprovou com a cabeça: estava mole demais. O garçom desculpou-se e prometeu trazer outro ovo no ponto exato. Trouxe. O

homenzinho de novo desaprovou: estava duro demais. “Como hoje assim mesmo; amanhã, daremos um jeito.”

Na noite seguinte, disse ao garçom: “avisa ao cozinheiro que deixe o ovo ferver durante três minutos e meio, nem mais nem menos”. Mas ainda não seria dessa vez que se atingiria o ideal. “Sei o que foi” - disse o freguês -, “ele pôs o ovo na caçarola antes da água ferver”. O próximo ovo teria mais chance. “Lembre-se: três minutos e meio precisamente.” O garçom explicou que não tinha relógio, o cozinheiro também não.

Veio o dono do restaurante. “Precisamos de alguém que controle o tempo de preparo de um ovo”, explicou-lhe o homenzinho. O dono controlaria. “Quando a água ferver, me avise e eu dou o sinal para colocar o ovo na panela. Nosso amigo fica observando o ponteiro de segundos, OK?”

A essa altura o restaurante parara para acompanhar a operação ovo. “Começou a ferver.” “Pronto, ponha o ovo na panela.” Durante três minutos e meio houve um silêncio total. “Pode tirar”, gritou o patrão. E, o garçom veio com o ovo, os fregueses rodearam a mesa do homenzinho, que já o descascava: “Ótimo”.

E a partir desse dia, o restaurante ganhou outra vida: chegada a hora do ovo, todos paravam de comer e ficavam esperando. Nasciam discussões sobre o tempo exato para conseguir um ovo daqueles. “Seu relógio atrasa.” “Nada disso, uso relógio de aviador”. “Para ovo de casca pintada o tempo é de três minutos e cinquenta e oito segundos.” “É muito: três e cinquenta e sete.” Mais tarde surgiram as apostas e dúzias de ovos eram devorados àquela hora. Em consequência disso, o restaurante prosperou e a freguesia engordou. Mas o homenzinho procurou outro restaurante onde pudesse controlar o tempo exato do seu ovo e comê-lo em paz.

Ferreira Gullar. O ovo.
In Acontece na cidade
São Paulo: Ática, 2005, p. 76-77

As quatro primeiras questões tratam especificamente do texto, ou seja, é preciso compreender o texto para respondê-las de forma aceitável ou adequada. As duas últimas são de cunho gramatical e abordam o conteúdo “adjetivos” estudado nesse período em sala e não serão reportadas aqui.

Todas as atividades foram usadas para compor uma tabela quantitativa, mas algumas respostas de dez estudantes foram escolhidas para serem analisadas nesse trabalho e seguem abaixo (a transcrição foi feita de acordo com a forma como cada aluno/a escreveu).

Questão 1: *No texto, o narrador afirma que os clientes do restaurante eram solitários. Localize e copie o trecho que comprova essa afirmação (lembre-se que toda citação deve estar entre aspas).*

Quadro 1: Resposta da questão 1 do aluno 2

ALUNO 2	
1ª resposta	<i>“Um ovo cozido mal passado”</i>
2ª resposta	<i>“Pessoas sozinhas em mesa de dois de noite e quatro lugares. pessoas que são sempre as mesmas àquela hora, mas que não se falam nem se cumprimentam. Comem em silêncio e vão embora</i>
3ª resposta	<i>“Pessoas sozinhas em mesas de dois e quatro lugares pessoas que são sempre as mesmas àquela hora, mas que não se falam nem se cumprimentam</i>

Fonte: dados da pesquisa, 2018

Observando as três respostas dadas pelo aluno 2 à questão 1, percebemos que, em um primeiro momento, não houve compreensão do que se leu. Mesmo sendo uma pergunta cuja resposta se encontra literal diretamente no texto (SOLÉ, 1998), a resposta não atingiu o comando e, se pensarmos em nota, equivaleria a zero. Após a leitura feita pela professora, mesmo sem a explicação, na 2ª resposta formulada, embora apresente falhas ortográficas e uma transcrição além do necessário para responder à pergunta, percebe-se que o aluno compreendeu o comando e foi capaz de retirar do texto uma parte coerente com a pergunta feita. Finalmente, na 3ª resposta, após a leitura e a explicação feitas pela professora, o aluno apresentou uma resposta coerente com a pergunta e sem falhas ortográficas, o que, na concepção da professora, pode e deve ser exigido já que se trata de uma cópia.

A seguir, analisaremos as respostas para a mesma questão feitas por outro aluno:

Quadro 2: Resposta da questão 1 do aluno 4

ALUNO 4	
1ª resposta	<i>Aquele restaurante era tão triste como a maioria desses pequenos restaurantes que, depois</i>
2ª resposta	<i>pessoas sozinhas, em mesa de dois e quatro lugares, pessoas que são sempre as mesmas</i>
3ª resposta	<i>Aquele restaurante era tão triste como a maioria desses pequenos restaurantes que, depois das sete da noite, dão de comer á fauna dos trabalhadores noturno</i>

Fonte: dados da pesquisa, 2018

Comparando as três respostas dadas pelo aluno 4 diante da mesma questão, notamos que, aparentemente, houve um equívoco (ou associação) entres os adjetivos “triste” e “solitário”, já que em sua 1ª resposta, o aluno transcreveu o trecho que menciona a tristeza dos clientes do restaurante. Na 2ª resposta, ele demonstrou compreensão e foi eficiente ao copiar o fragmento adequado do texto. Porém, na 3ª resposta, voltou a retirar a parte que cita a tristeza e não a solidão mencionada pelo narrador. Talvez, para esse aluno, esses dois sentimentos estejam relacionados e isso possa ter causado esse equívoco na resposta. Se pensarmos dessa maneira, sua primeira resposta pode demonstrar que o que houve não foi problema com a leitura do enunciado e sim falta de compreensão do significado da palavra “solitário”, ou não fez uma leitura ancorada no texto, deixando que a associação se faça.

Observemos, a seguir, as respostas da mesma questão feitas por mais um aluno:

Quadro 3: Resposta da questão 1 do aluno 6

ALUNO 6	
1ª resposta	<i>Sim ele afirma “Pessoas sozinhas em mesa de dois e quatro lugares, pessoas que são sempre as mesmas àquela hora, mas que não se falam nem se cumprimentam comem em silencio e vão embora.</i>
2ª resposta	<i>“Pessoas sozinhas em mesas de dois e quatro lugares, pessoas que (não) são sempre as mesmas, àquela hora, mas que não se falam nem se cumprimentão.</i>
3ª resposta	<i>“Era tão triste como a maioria desses restaurantes que, depois das sete da noite dão de comer a fauna dos trabalhadores noturnos.”</i>

Fonte: dados da pesquisa, 2018

No início da primeira resposta do aluno 6, é possível perceber que ele entendeu como sendo interrogativa uma frase afirmativa e, por isso, começa respondendo afirmativamente: “Sim” – fato comumente percebido entre alunos de todas as séries do ensino fundamental e médio - no entanto, apesar desse equívoco, percebemos que compreendeu o comando, soube encontrar a resposta adequada e fazer uso das aspas, embora tenha esquecido de usá-las no final da citação. Analisando a segunda resposta desse mesmo aluno, constatamos que continua dando uma resposta adequada ao comando, porém, já não houve o equívoco de perceber como pergunta uma frase afirmativa, pois a leitura/entonação da professora deixa isso claro. Quanto ao uso das aspas, permanece como na primeira resposta, o que pode nos levar a pensar que ele entende que basta usá-las no início da citação. O fato de escrever “cumprimentão” explica-se fonologicamente, já que a pronúncia colabora para que a escrita seja dessa forma, além de dar a entender que ele não copia palavra por palavra do texto, o que mostra autonomia. A terceira

resposta nos ensina que explicação demais, às vezes, atrapalha. O único avanço, aqui, se deu no uso das aspas, já que estão presentes no início e no fim da resposta/citação.

Uma última análise para finalizar essa questão:

Quadro 4: Resposta da questão 1 do aluno 9

ALUNO 9	
1ª resposta	<i>“Pessoas sozinhas em mesa de dois e quatro lugares, pessoas que são sempre as mesmas, àquela hora, mas não se falam nem se cumprimentavam”</i>
2ª resposta	<i>“Pessoas sozinhas em mesa de dois e quatro lugares”</i>
3ª resposta	<i>“Pessoas sozinhas em mesa de dois e quatro lugares”</i>

Fonte: dados da pesquisa, 2018

O aluno 9 demonstrou competência ao responder a primeira questão. É um aluno que não teria problema em resolver a atividade sem mediação e, ainda, assim, modificou (ou resumiu) de forma adequada sua resposta após a leitura feita pela professora, pois percebeu que não precisaria copiar um trecho tão extenso para responder à pergunta. A repetição da resposta na terceira tentativa mostra segurança quanto ao que havia respondido anteriormente, denota certeza no que diz respeito à sua compreensão do comando.

Passaremos, agora, à segunda questão apresentada aos alunos e à análise de mais algumas respostas.

Questão 2: *Por causa desse julgamento, como o narrador diz que é o restaurante?*

Quadro 5: Resposta da questão 2 do aluno 2

ALUNO 2	
1ª resposta	<i>Ele quiz diz num restaurante de ovos</i>
2ª resposta	<i>Pessoas na se conprimentam e vão embora é triste</i>
3ª resposta	<i>Triste</i>

Fonte: dados da pesquisa, 2018

Ao ler a primeira resposta do aluno 1 para a questão 2, percebemos que houve uma falha de compreensão do enunciado. Esse aluno não demonstrou competência nem mesmo para organizar a sequência de palavras para formar uma frase coerente com a norma padrão da Língua. Na segunda resposta, embora presente falha ortográfica e falta de pontuação,

percebemos que houve compreensão do comando e mais coerência em sua resposta. Na terceira resposta, demonstrou objetividade ao responder, de forma adequada, com apenas uma palavra.

Vejamos as respostas do aluno 6:

Quadro 6: Resposta da questão 2 do aluno 6

ALUNO 6	
1ª resposta	<i>O ambiente era esse até que apareceu o homem do ovo</i>
2ª resposta	<i>“Era tão triste como a maioria desses pequenos restaurantes</i>
3ª resposta	<i>“Aquele restaurante era tão triste”</i>

Fonte: dados da pesquisa, 2018

A primeira resposta do aluno 6 a essa questão demonstra que ele entendeu a pergunta, porém, talvez pelo hábito, achou que bastava copiar um trecho que tratava do ambiente (o restaurante) e não percebeu que sua resposta não respondeu a pergunta, já que o pronome demonstrativo *esse* fica sem sentido por não deixar claro a que se refere. Ao escrever *homen* mostra, novamente, que escreveu sem copiar e fez confusão porque, talvez entenda a pronúncia do M e o N como sendo iguais no final das palavras. Na segunda resposta, ainda pensando que necessitasse extrair parte do texto, faz a cópia, que não deixa de responder a questão e, mais uma vez, utilizou as aspas somente no início da frase, o que reforça nossa tese de que ele tenha entendido que só no início seja suficiente. Em sua terceira resposta, corrigiu o uso das aspas mas, novamente, respondeu extraindo parte do texto, o que não era necessário nessa questão.

Seguimos com a análise das respostas de mais um aluno:

Quadro 7: Resposta da questão 2 do aluno 9

ALUNO 9	
1ª resposta	<i>Que o restaurante era tão triste como a maioria desses pequens restaurantes que, depois das sete da noite, dão de comer à fauna dos trabalhadores noturnos.</i>
2ª resposta	<i>Que éra triste o restalrante</i>
3ª resposta	<i>Triste</i>

Fonte: dados da pesquisa, 2018

Novamente, o aluno 9 sinalizou que é capaz de compreender e responder adequadamente às questões propostas, porém, mais uma vez, demonstrou perceber que é possível responder

corretamente de forma mais breve e assim o fez, diminuindo sua resposta após a leitura feita pela professora e diminuindo, ainda mais, após a explicação. Todas as suas respostas devem ser consideradas adequadas, mas o fato de conseguir ser sucinto também pode ser considerado um progresso.

Abaixo, temos a terceira questão com as respostas de seis alunos e as respectivas análises. Esse tipo de questão não é tão comum para a turma e causou bastante estranheza.

Questão 3: *No texto, o freguês que pede o ovo é citado sob várias formas pelo narrador. Quais são elas? (Escreva também em qual linha está cada uma).*

Vejamos as respostas do aluno 1:

Quadro 8: Resposta da questão 3 do aluno 1

ALUNO 1	
1ª resposta	5: <i>sujeito magro de cara chupada</i> ; 11, 13, 21, 27, 34: <i>homenzinho</i>
2ª resposta	5- <i>sujeitinho magro de cara chupada</i> ; 11, 13, 21, 27, 34- <i>homenzinho</i> ; 17- <i>freguês</i>
3ª resposta	5- <i>homem, sujeitinho magro de cara chupada</i> ; 17- <i>freguês</i> ; 11, 13, 21, 27 e 34- <i>homenzinho</i>

Fonte: dados da pesquisa, 2018

O aluno 1, ao responder a terceira questão, demonstrou ter entendido o comando quando realizou a atividade sozinho, mesmo assim, elaborou a segunda resposta melhor e de forma mais completa depois da leitura feita pela professora e, de forma mais completa ainda após a explicação, na terceira resposta.

Passemos a analisar as respostas dadas pelo aluno 3:

Quadro 9: Resposta da questão 3 do aluno 3

ALUNO 3	
1ª resposta	<i>Comem em silêncio e vão em bora</i>
2ª resposta	<i>Sujeitinho magro de cara chupada 5,</i> <i>homem do ovo 5,</i> <i>homenzinho 34</i>

3ª resposta	<i>Magro 5, cara chupada 5, homenzinho 27, homem do ovo 5.</i>
-------------	--

Fonte: dados da pesquisa, 2018

Diante dessa mesma questão, o aluno 3 demonstrou incompreensão do comando na primeira resposta, quando escreveu algo totalmente incoerente com o que foi solicitado. Na segunda resposta, cumpriu o comando de forma competente, porém incompleta. Com a terceira resposta, demonstrou certa insegurança ao separar a expressão “sujeitinho magro de cara chupada” em duas: “Magro” e “cara chupada”. Talvez pelo fato de a professora ter dito, durante a explicação, que poderiam ser encontradas no texto quatro formas e ele só havia encontrado três. Até as informações podem ser demais e atrapalhar em certos momentos.

Observemos, agora, como respondeu o aluno 4:

Quadro 10: Resposta da questão 3 do aluno 4

ALUNO 4	
1ª resposta	<i>De dois e quatro lugares, pessoas que são sempre as mesmas</i>
2ª resposta	<i>um sujeitinho magro de cara chupada linha 5</i>
3ª resposta	<i>homem do ovo. 5. sujeitinho magro de cara chupada. 5. homenzinho – 21.</i>

Fonte: dados da pesquisa, 2018

Mais uma vez, percebemos que esse enunciado causou incompreensão, pois na primeira tentativa, o aluno 4 respondeu de forma incoerente com a pergunta. Na segunda tentativa, houve entendimento e a resposta foi coerente, porém incompleta. Na terceira tentativa, notamos que ele foi capaz de entender o que deveria ser feito e o fez de forma quase perfeita.

Passemos a observar as respostas do aluno 5:

Quadro 11: Resposta da questão 3 do aluno 5

ALUNO 5	
1ª resposta	<i>“o ovo está mole demais” “o ovo está duro demais” verso 11 e 12 verso 13</i>
2ª resposta	<i>“está mole demais” verso 11 e 12, “estava duro demais” verso 13</i>
3ª resposta	<i>“sujeitinho magro” verso 5, “cara chupada” verso 5, “o freguês” verso 17, “o homenzinho” verso 11.</i>

Fonte: dados da pesquisa, 2018

O aluno 5 deixou claro, na terceira questão, que, sua compreensão se deu apenas após a explicação da professora, ou seja, na terceira tentativa. A primeira resposta nos mostra que o enunciado não foi claro para ele e, na segunda resposta, a incompreensão se manteve apesar da leitura ter sido realizada pela professora. Houve, ainda, a confusão entre linha e verso, o que pode ser considerado aceitável nas séries iniciais.

Abaixo temos o quadro de respostas do aluno 7:

Quadro 12: Resposta da questão 3 do aluno 7

ALUNO 7	
1ª resposta	
2ª resposta	<i>Quero um ovo mas nem cozido nem frito nenquete . Quero um ovo entre cozido e quente sabe nem muito mole nem muito duro. as linhas são a sete e a dez.</i>
3ª resposta	<i>É o homem do ovo, cara chupada, sujeitinho magro, homenzinho</i>

Fonte: dados da pesquisa, 2018.

Com as respostas do aluno 7, mais uma vez, ficou evidente a necessidade da leitura da professora para que ele se encorajasse a tentar responder já que na primeira tentativa deixou a questão sem resposta. Diante da leitura da professora, arriscou-se na busca da resposta e procurou cumprir o que era solicitado, citando, inclusive as linhas, embora as corretas para sua citação seriam a 7 e a 9. Mesmo assim, a resposta não poderia ser considerada adequada porque qualifica o ovo e não o sujeito a que a questão se refere. Finalmente, na terceira tentativa, responde adequadamente e de forma quase completa a questão. Para esse aluno, além da leitura, foi necessária a explicação do comando. Informação importante se queremos conhecer nossos alunos e suas especificidades.

E, a seguir, podemos analisar a mesma questão respondida pelo aluno 8:

Quadro 13: Resposta da questão 3 do aluno 8

ALUNO 8	
1ª resposta	<i>Várias formas pelo narrador é HOMENZINHO, o DONO controlaria.</i>
2ª resposta	<i>(caçarola, homenzinho, Amigo, freguês)</i>

3ª resposta	<i>Homenzinho 11</i> <i>Sujeito magro de cara chupada 5</i> <i>Homem 5</i>
-------------	--

Fonte: dados da pesquisa, 2018

Numa tentativa de retomar a pergunta para iniciar a primeira resposta, o aluno 8 comete um equívoco coesivo na construção da mesma, porém, demonstra, em princípio, ter entendido a questão. No entanto, não segue sua linha de pensamento e acaba a resposta de forma inadequada. Na segunda vez, utiliza quatro substantivos como resposta, mas o primeiro não se refere ao freguês, se refere a um objeto cujo vocabulário não nos é muito familiar: a palavra caçarola. Justamente por não ser familiar pode ter gerado o equívoco, embora não devesse acontecer se tivesse feito inferência quanto ao significado da palavra já que a expressão “... pôs o ovo na caçarola...” deveria ser suficiente pra compreender que tal palavra não poderia se referir à personagem. Além disso, deixou a resposta incompleta por não ter citado o número da linha em que aparece cada uma das formas de tratamento do sujeito. Mesmo assim, houve progresso na elaboração da resposta se compararmos com a primeira tentativa, quando fez sem nenhuma mediação. Na produção da terceira resposta, podemos considerar grande avanço, pois encontrou corretamente três das formas, registrou a linha onde cada uma aparece no texto e organizou-as de forma bastante clara no espaço que tinha para isso.

A seguir, observemos a quarta questão e as análises das respostas de mais três alunos.

Questão 4: *As falas das personagens, nessa história, vêm marcadas pelas aspas. Identifique e escreva quem disse cada uma das frases abaixo:*

- a) *“Quero um ovo, mas nem cozido, nem frito, nem quente...” (L06).*
- b) *“Como?” (L07).*
- c) *“Começou a ferver.” (L20).*
- d) *“Pode tirar.” (L21).*
- e) *“Seu relógio atrasa.” (L24)*

Quadro 14: Resposta da questão 4 do aluno 3

ALUNO 3	
1ª resposta	<i>a) freguês</i> <i>b) O garçom fala</i> <i>c) homenzinho</i> <i>d) homenzinho</i> <i>e) homenzinho</i>
2ª resposta	<i>a) freguês</i> <i>b) garçom</i> <i>c) o homem do ovo</i> <i>d) gritou o patrão</i> <i>e) patrão</i>

3ª resposta	<i>a) O freguês. b) O homem do ovo. c) O homem do ovo. d) O patrão. e) O freguês</i>
-------------	--

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

O aluno 3, demonstrou compreensão do enunciado e respondeu de forma coerente, embora tenha errado, parcialmente, logo na primeira tentativa, porém o desempenho na resposta foi melhor na segunda tentativa, após a leitura da professora, e ainda melhor após a explicação, ou seja, na terceira tentativa.

Quadro 15: Resposta da questão 4 do aluno 4

ALUNO 4	
1ª resposta	a) como? b) nem muito mole nem muito duro c) mal passado d) como hoje assim mesmo e) próximo ovo teria mais chance
2ª resposta	a) o ovo b) garçom c) garçom d) o ovo e) o ovo
3ª resposta	a) o fregueis b) garçom c) cozinheiro d) garçom e) o fregueis

Fonte: dados da pesquisa, 2018.

As respostas do aluno 4 também nos mostram que a compreensão se deu após a leitura feita pela professora, pois em suas respostas à questão quatro, podemos perceber que houve evolução na compreensão do que foi solicitado no enunciado dessa questão.

Finalizaremos essa demonstração com as respostas do décimo aluno:

Quadro 16: Resposta da questão 4 do aluno 10

ALUNO 10

1ª resposta	<i>a) homenzinho</i> <i>b) O dono do restaurante</i> <i>c) homenzinho</i> <i>d)</i> <i>e)</i>
2ª resposta	<i>a) homenzinho</i> <i>b) garçom</i> <i>c) garcar</i> <i>d) Dono</i> <i>e) homezinho</i>
3ª resposta	<i>a) homenzinho</i> <i>b) Garçom</i> <i>c) Cozinheiro</i> <i>d) Dono</i> <i>e) Cliente</i>

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

A observação das respostas feitas pelo aluno 10 nos permite, mais uma vez, compreender o quanto a mediação faz diferença para alguns alunos. Nesse caso, o aluno começou a responder a questão utilizando personagens do texto, o que seria adequado fazer, porém, só se arriscou a mencionar três e só acertou um, o primeiro. Após a leitura feita pela professora, ele já foi capaz de registrar personagens para as cinco falas, o que já é um avanço, além disso, acertou três, as letras a, b e d. A partir da explicação é que foi capaz de responder todas adequadamente.

Analisando a sequência das respostas de cada aluno, nem sempre conseguimos entender qual foi o raciocínio utilizado por ele para chegar a determinada resposta e, muitas vezes, parecemos que ele respondeu “qualquer coisa”, porém é possível notar que houve evolução e avanço significativo na construção da maioria das respostas.

Diante das estratégias utilizadas, fica evidente a necessidade da leitura feita pela professora como procedimento que antecede a realização de atividades. O fato de somente ler ou ler e explicar culminaram em pouca diferença nos resultados se pensarmos em quantidade de alunos, porém pode ser muito significativo para um ou outro aluno. Essa dinâmica deixou claro que o resultado mais desastroso se dá quando os alunos têm que resolver a atividade sem a mediação da professora. Desta forma, constatamos a centralidade do papel docente, conforme aponta Vigotski (2001) ao explicitar que o ensino que promove avanços é aquele que propicia a tentativa de emprego em níveis mais conscientes do conhecimento assimilado. Tal emprego não ocorre espontaneamente, mas demanda trabalho intencional do professor, fato constatado a partir das estratégias supracitadas para a compreensão da atividade proposta.

Embora tenham sido utilizadas e analisadas as respostas de apenas alguns alunos, incluímos, abaixo, a tabela 1 com os dados dos 23 alunos da turma, o que nos instrumentaliza quantitativamente, permitindo-nos perceber, em números, a diferença qualitativa que a mediação, ou a falta dela, ocasiona nos resultados finais.

Tabela 1: Análise quantitativa dos dados obtidos

Procedimentos	Resposta inadequada	Resposta aceitável	Resposta adequada	Resposta em branco	Aluno ausente	Total
Questão 1						
1. Leitura individual sem mediação	6	8	7	2	0	23
2. Leitura da professora.	4	2	16	0	1	23
3. Leitura da professora com explicação.	7	3	12	0	1	23
Questão 2						
1. Leitura individual sem mediação	4	5	12	2	0	23
2. Leitura da professora.	4	7	9	2	1	23
3. Leitura da professora com explicação.	1	4	17	0	1	23
Questão 3						
1. Leitura individual sem mediação	12	7	1	3	0	23
2. Leitura da professora.	10	9	1	2	1	23
3. Leitura da professora com explicação.	2	12	6	2	1	23
Questão 4						
1. Leitura individual sem mediação	10	10	1	2	0	23
2. Leitura da professora.	2	16	3	1	1	23
3. Leitura da professora com explicação.	1	8	12	1	1	23

Questão 5						
Procedimentos	Resposta inadequada	Resposta aceitável	Resposta adequada	Resposta em branco	Aluno ausente	Total
1. Leitura individual sem mediação	1	15	3	4	0	23
2. Leitura da professora.	2	15	5	0	1	23
3. Leitura da professora com explicação.	1	11	9	1	1	23
Questão 6						
1. Leitura individual sem mediação	11	5	0	7	0	23
2. Leitura da professora.	11	3	2	6	1	23
3. Leitura da professora com explicação.	10	4	2	6	1	23

Fonte: Dados da pesquisa, 2018

Salientamos que as respostas foram classificadas em inadequadas, aceitáveis e adequadas, mas cientes de que questões abertas possibilitam várias formas de verificação por parte do professor que as corrige. Consideramos, aqui, 1) **inadequadas** as questões cujas respostas fogem completamente daquilo que se pretendia que o aluno respondesse; 2) as **aceitáveis** correspondem às questões que podem ter nota parcial já que não estão completamente corretas e nem completamente erradas; e 3) as **adequadas** são as questões que demonstram que o aluno foi capaz de cumprir completamente o que se pedia no comando.

Se o que pretendemos é que os alunos sejam capazes de realizar as atividades escolares de forma adequada, os números da tabela acima nos provam que a mediação da professora é de extrema importância para que tenhamos resultados satisfatórios.

Tão importante é esse papel de ler (todos os gêneros) para os alunos, que uma busca da palavra “escuta”, nos documentos oficiais, resultou em um total de 49 vezes em 107 páginas dos PCNs e 107 vezes - e mais 17 vezes a palavra “ouvir” - em 600 páginas da BNCC, embora tenha aparecido uma única vez nas 102 páginas das Diretrizes.

Na primeira questão, no momento em que os alunos deviam fazer as atividades sem nenhuma mediação, chegamos a sete alunos com respostas adequadas e dois que deixaram suas respostas em branco, prova de que não sabiam o que deviam fazer a partir de suas próprias leituras. Após a realização da mesma questão, feita a partir da simples leitura da professora – sem nenhuma explicação – não tivemos nenhuma resposta em branco e o número de respostas

adequadas passou a ser dezesseis. Enfatizamos que o fato de ter lido para os alunos, não significa, em hipótese alguma, facilitar na tarefa de encontrar as respostas. Salientamos que se os alunos conseguem encontrar as respostas das questões a partir da leitura da professora, significa que possuem tal habilidade, o que lhes falta é a habilidade de leitura e essa falta não deve, nas séries iniciais, ocasionar outros prejuízos. Aqui, constatamos a premissa de Vigotskii (1988) sobre a zona de desenvolvimento iminente, ou seja, as capacidades e habilidades presentes, mas que não se realizam sem o auxílio daquele que já domina o conteúdo e que pode conduzir, por meio de procedimentos adequados e intencionais, a sua concretização e consequente domínio processual.

Um fato que foi surpresa e que merece nossa atenção foi que na terceira tentativa, feita a partir da explicação da professora, houve um aumento no número de respostas inadequadas e, obviamente, uma queda no número de respostas adequadas se compararmos com a segunda realização. Diante de tantas investigações que nos cabe fazer, essa será mais uma, porém, em outro momento, já que só ocorreu na primeira questão. A questão três passou de uma resposta adequada para seis após a terceira realização e a questão quatro, que começou com uma resposta adequada, passou a ter doze na última realização. Tais saltos devem ser considerados não só quantitativos, mas qualitativos também, pois demonstraram, além de novos resultados finais, que é possível e necessário privilegiar o que os alunos sabem ao invés de enfatizar o que não sabem.

Essa experiência nos mostra que, muitas vezes, o aluno compreende o conteúdo abordado em sala, mas, ao ler o comando do exercício, não consegue cumprir sozinho a tarefa de responder adequadamente o que lhe é solicitado. Portanto, isso nos leva a verificar que esse aluno tem defasagem de leitura, quando o ideal seria que ele desse conta de realizar a tarefa, mas não é justo desconsiderar tudo o que ele sabe e avaliar apenas aquilo que ele não domina.

Neves (2012, p. 31) afirma que “a força da palavra falada é a mesma, nada mudou na história da humanidade, quanto ao exercício natural da capacidade que o homem tem de falar” e essa força fica evidente na fala do professor quando ele é capaz de mediar a compreensão que o aluno precisa ter daquilo que ele lê.

A experiência e as leituras nos mostram que pode não ser eficaz esperar que estudantes das séries iniciais do Ensino Fundamental II realizem sozinhos os exercícios querendo que os mesmos tenham êxito nessa tarefa. O simples fato de o professor fazer a leitura dos enunciados, ou pedir que o aluno a faça, em voz alta, na sua presença quando ele vem pedir ajuda, já é uma estratégia que possibilita ao aluno compreender o que deve ser feito. Essa ação pode ter desdobramentos à medida que, paulatinamente, possibilita um maior domínio da leitura e consequente avanços nos gêneros secundários (BAKHTIN, 2003), bem como no sistema

conceitual possibilitando níveis mais amplos e complexos de generalizações do pensamento (VIGOTSKI, 2001)

Muitos são os fatores que podem levar o aluno a não compreender um enunciado e o mais comum é atribuímos essa dificuldade ao fato de o aluno não “saber ler”, ou seja, ao fato de apenas decodificar, sem dar significação ao que está lendo. Mas, não podemos esquecer da falta de atenção, do pouco contato com a leitura, da “pobreza” de vocabulário e da falta de paciência para ler um comando extenso.

Todos esses motivos colaboram para que os alunos tenham dificuldade em entender enunciados. É preciso considerar que os alunos em questão já confessaram o pouco contato com a leitura e que o convívio com adultos que leem em sua presença se restringe ao tempo que permanecem na escola. Nesse sentido, concordamos com Leffa quando diz que

A conexão entre conhecimento do vocabulário e compreensão de leitura é vista não apenas como uma correlação positiva (todas as demais condições sendo iguais, o leitor que possui um vocabulário maior compreende melhor um texto), mas como uma relação de causa e efeito (o leitor que aumentar seu vocabulário aumentará automaticamente a compreensão do texto, todas as demais condições sendo iguais). (LEFFA, 1996, p. 4)

Durante as aulas de leitura, ao propor a roda de conversa, no intervalo sugerido por Cosson (2014), constatamos que alguns alunos da turma, até o início do ano letivo de 2018, nunca haviam lido um livro (embora saibamos que frequentaram escola até o momento), outros haviam lido alguns gibis e poucos declararam ter o hábito de ler. Independente do tipo de livro, em um primeiro momento, o ímpeto foi de valorizar o ato da leitura e sugerir que cada um procurasse ler o mais o atraísse, já que, segundo Leffa,

A qualidade do ato da leitura não é medida pela qualidade intrínseca do texto, mas pela qualidade da reação do leitor. A riqueza da leitura não está necessariamente nas grandes obras clássicas, mas na experiência do leitor ao processar o texto. O significado não está na mensagem do texto mas na série de acontecimentos que o texto desencadeia na mente do leitor. (LEFFA, 1996, p. 14)

No entanto, até mesmo entre leitores assíduos, muitas vezes notamos a necessidade de ler várias vezes um determinado parágrafo para entender a mensagem, portanto, há que se concordar que os alunos não são “burros” por não entenderem o que leem e que não vão aprender sozinhos que existem formas que facilitam a nossa compreensão diante de leituras mais “difíceis”. É preciso ensinar.

De acordo com as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná,

Os enunciados de atividades avaliativas devem ser claros e objetivos. Uma resposta insatisfatória, em muitos casos, não revela, em princípio, que o estudante não aprendeu o conteúdo, mas simplesmente que ele não entendeu o que lhe foi perguntado. Nesta circunstância, o difícil não é desempenhar a tarefa solicitada, mas sim compreender o que se pede. (PARANÁ, p. 32, 2008)

Tal fato evidencia, conforme Vigotski (2001), a essencialidade do trabalho docente para a apreensão e domínio do conteúdo, já que este processo não ocorre de forma espontânea ou natural, mas demanda intencionalidade e, portanto, criação e elaboração de estratégias por parte daquele que ensina que promovam o contato com o conteúdo ministrado e a possibilidade de apropriação do conhecimento ensinado. Nas palavras do autor,

[...] na escola a criança não aprende o que sabe fazer sozinha mas o que ainda não sabe e lhe vem a ser acessível em colaboração com o professor e sob sua orientação. O fundamental na aprendizagem é justamente o fato de que a criança *aprende o novo*. Por isso a zona de desenvolvimento imediato, que determina esse campo das transições acessíveis à criança, é a que representa o momento mais determinante na relação da aprendizagem com o desenvolvimento (VIGOTSKI, 2001, p. 331, grifo nosso)

Vale ressaltar que, de acordo com Vigotski (2001), só é possível ensinar ao estudante que é capaz de aprender, naquilo que não está maduro ou pronto, mas é uma possibilidade iminente. Deste modo, o ensino seria dispensável e inútil se a aprendizagem não fosse causa do desenvolvimento. É neste sentido que Vigotski afirma que

A pedagogia deve orientar-se não no ontem, mas no amanhã do desenvolvimento da criança. Só então ela conseguirá desencadear no curso da aprendizagem aqueles processos de desenvolvimento que atualmente se encontram na zona de desenvolvimento imediato. (VIGOTSKI, 2001, p. 333)

Conforme explicitado nos exemplos acerca das respostas dos alunos, constata-se a relevância do trabalho docente em estar atento, identificar as nuances no aprendizado dos alunos e trabalhar a potencialidade da aprendizagem ao criar estratégias que, neste caso, propiciaram a compreensão mais ampliada da atividade escolar. Evidencia-se, nesta dinâmica, a potência do aprendizado e a contraposição à recorrente concepção de que o aluno é incapaz ou tem inabilidades para a aprendizagem.

Várias são as situações em que presenciamos colegas, desde o ensino regular até o superior, fazendo comentários a respeito da “incompetência” dos alunos diante dos enunciados de exercícios. Essa realidade incomoda e nos faz pensar e repensar nos motivos que levam a tal situação, embora, o mais importante seja, agora, buscar sanar ou minimizar os problemas, procurar meios para mudar essa realidade a partir do que percebemos ser necessário.

Uma das sugestões de Solé (1998) diz respeito ao verbo de comando do exercício. Segundo a autora, devemos mediar para que o aluno encontre o verbo de comando e, assim,

consiga atender o que é solicitado que ele faça em um exercício. Porém, a definição/função de verbo nem sempre está interiorizada nos alunos das séries iniciais e, por isso, surge a necessidade de trabalhar conteúdos gramaticais com objetivo de colaborar, nesse momento, com a formação de leitores competentes. Nem sempre conseguimos seguir com nossas atividades porque muitas vezes nos surpreendemos com o que nossos alunos sabem ou não sabem. Ao perceber que “verbo” era um assunto necessário para falar de comando de exercícios, porém pouco dominado por eles, foi necessário parar para repensar e reorganizar a atividade.

Seguindo esse raciocínio e dando sequência às atividades propostas no livro didático utilizado em sala, em uma atividade onde os alunos deveriam produzir um relato de memória, esse conteúdo foi enfatizado com o intuito de que os estudantes se apropriassem da compreensão da função do verbo.

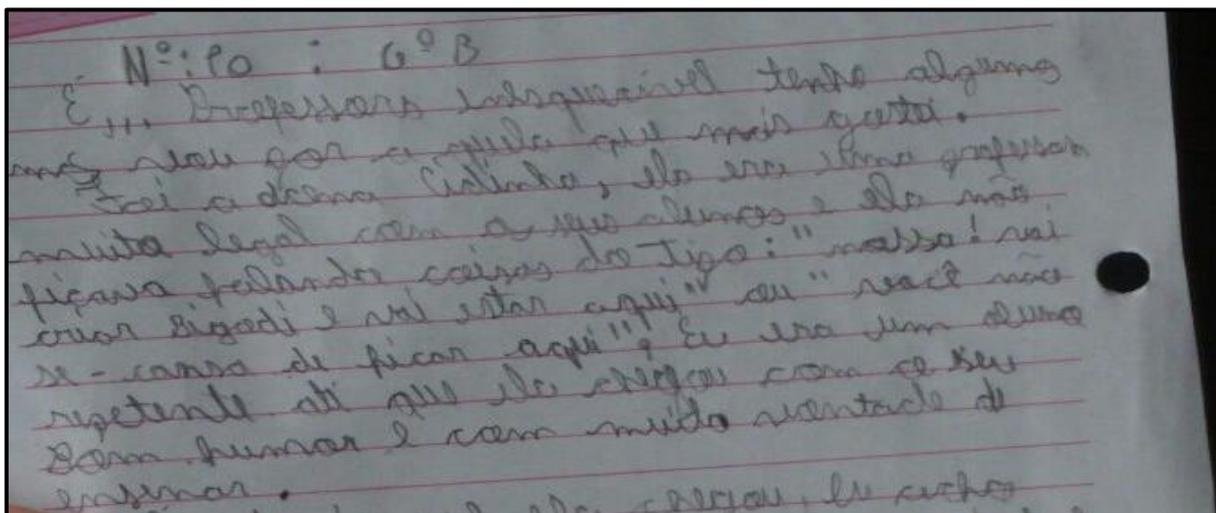
Após ler o relato de memórias “Sua presença em minha vida foi fundamental” do autor Ziraldo, a turma realizou as atividades de compreensão, conversou sobre o texto e recebeu as instruções para que escrevesse um relato de memórias que abordasse um fato relacionado com alguma ex-professora. Esse fato deveria ter marcado de alguma forma sua vida, podendo ser de forma positiva ou negativa, assim como Ziraldo fez em seu relato.

Ao serem indagados sobre quais regras achavam que deviam seguir para escrever esse texto, as respostas que surgiram foram: “deve ter uma história que fale de mim” (primeira pessoa), “deve estar no passado” (embora não soubessem a definição do verbo, sabiam sua função, que felicidade!), “deve ser verdade” (não ficção), “deve ter título” (conhecimento da estrutura), “devemos usar letras maiúsculas depois dos pontos” (conhecimento de algumas regras ortográficas). Regras postas, mãos à obra!

Enquanto os alunos escrevem textos, assim como quando realizam outras tarefas, habitualmente eles vão fazendo perguntas para tirarem dúvidas e com essa produção não foi diferente, mas, durante a escrita de textos, as dúvidas geralmente dizem respeito a que letra usar em determinadas palavras. A orientação era que eles fizessem um rascunho, trocassem com um colega da sala, o colega fizesse as correções que julgasse necessárias e, então, cada um passasse a limpo para entregar o texto à professora. Depois da leitura feita pela professora, um texto foi escolhido para ser reescrito com toda a turma. O autor do texto foi consultado sobre a proposta e com sua concordância o trabalho de reescrita começou.

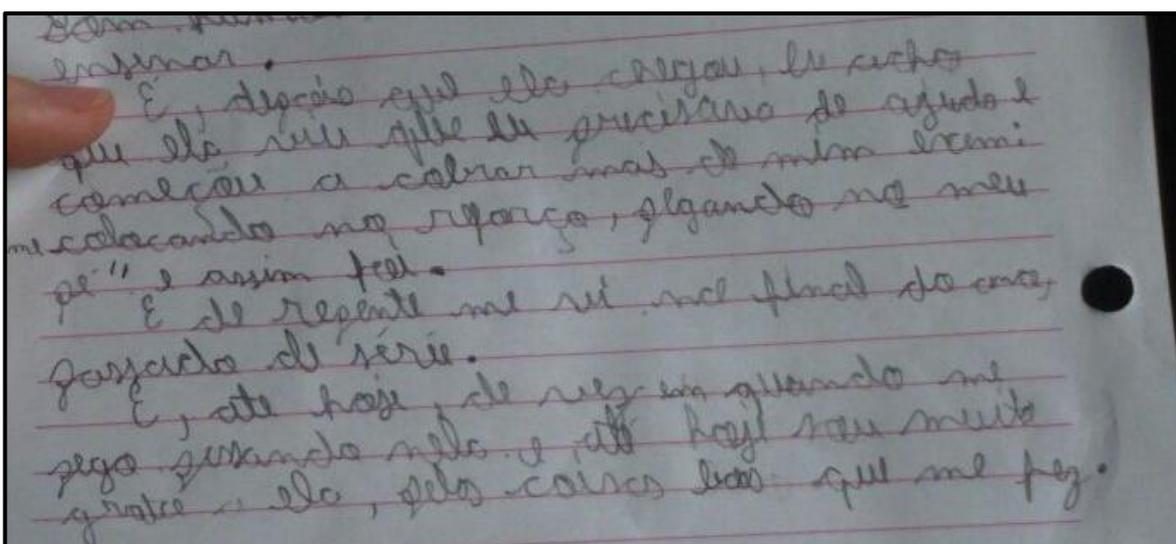
O texto fotografado em parágrafos foi colocado em data show (conforme imagem abaixo) e, após ser lido pelos alunos, pouco a pouco foi sendo reescrito com as devidas adequações.

Foto 1: primeira escrita do aluno.



Fonte: acervo da pesquisa

Foto 2: continuação do texto da primeira escrita do aluno.



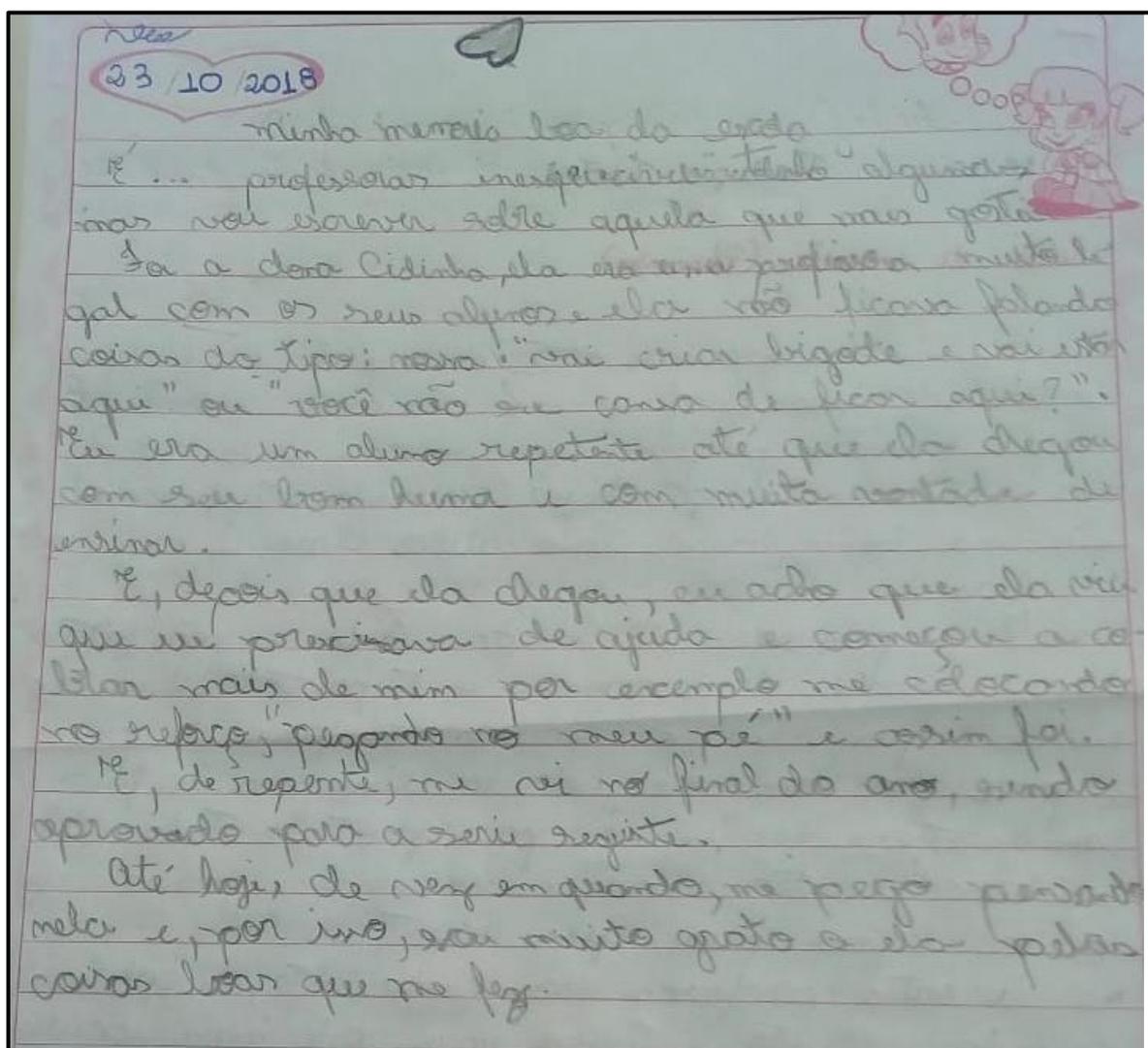
Fonte: acervo da pesquisa

É... Professora inesquecível tenho algumas mas vou por a quella que mais gostei.
Foi a dona Cidinha, ela era uma professora legal com os alunos e ela não ficava falando
coisas do tipo: "nossa! Vai criar Bigode e vai estar aqui" ou "você não se-cansa de ficar
aqui". Eu era um aluno repetente até que ela chegou com o seu Bom humor e com muita
vontade de ensinar.
E, depois que ela chegou, eu acho que ela viu que eu precisava de ajuda e começou a
cobrar mais de mim exem: me colocando no reforço, pegando no meu pé" e assim foi.
E de repente, me vi no final do ano, passado de série.
E, até hoje, de vez em quando me pego pensando nela e até hoje sou muito grato a ela,
pelas coisas boas que me fez.

Com o texto escolhido projetado no *datashow*, a leitura foi realizada de modo coletivo e, ao final de cada parágrafo, aos alunos era perguntado se eles achavam que algo precisava ser mudado e se essa mudança era por necessidade ou por opção. Os alunos copiaram o texto com as mudanças em seus cadernos. O aluno autor ia sendo consultado para sanar as dúvidas que iam sendo apresentadas pelos colegas.

Durante o trabalho de reescrita do texto, os alunos deram suas contribuições mencionando que havia letra maiúscula onde, de acordo com a regra, não deveria haver (é muito comum que, nessa fase escolar, os alunos escrevam a letra b sempre maiúscula pelo fato de acharem o traçado mais fácil; aproveitamos o momento para falar sobre isso) faltava o ponto de interrogação em uma frase interrogativa, faltavam aspas em uma frase que era fala da professora personagem do texto, houve repetição da conjunção “e” no início dos parágrafos e não apresentava título. Cada um dos itens mencionados foi discutido com a turma a fim de perceberem a função de cada um deles no texto. O texto foi reescrito levando em consideração as contribuições da turma e cada um o escreveu em seu caderno, pois “O desrespeito à leitura de mundo do educando revela o gosto elitista, portanto antidemocrático, do educador que, desta forma, não escutando o educando, com ele não fala. Nele deposita seus comunicados” (FREIRE, 1996, p. 63). Na imagem de um texto, podemos observar as alterações feitas por uma aluna:

Foto 3: segunda escrita de uma das alunas.



Fonte: Acervo da pesquisadora

A seguir, temos a transcrição de cada texto:

Tabela 2: Transcrição de cada texto

Texto 1: relato de memória produzido por um aluno e que foi reescrito pelos colegas	Texto 2: relato de memória de um aluno, reescrito por uma das colegas
<p><i>É... Professora inesquecível tenho algumas mas vou por a aquela que mais gostei.</i></p> <p><i>Foi a dona Cidinha, ela era uma professora legal com os alunos e ela não ficava falando coisas do tipo: “nossa! Vai criar Bigode e vai estar aqui” ou “você não se-cansa de ficar aqui”. Eu era um aluno repetente até que ela chegou com o seu Bom humor e com muita vontade de ensinar.</i></p> <p><i>E, depois que ela chegou, eu acho que ela viu que eu precisava de ajuda e começou a cobrar mais de mim exem: me colocando no reforço, pegando no meu pé” e assim fo.</i></p> <p><i>E de repente, me vi no final do ano, passado de série.</i></p> <p><i>E, até hoje, de vez em quando me pego pensando nela e até hoje sou muito grato a ela, pelas coisas boas que me fez.</i></p>	<p><i>Minha memoria boa da escola</i></p> <p><i>É... professoras inesquecíveis tenho algumas mas vou escrever sobre aquela que mais gostei.</i></p> <p><i>Foi a dona Cidinha, ela era uma professora muito legal com os seus alunos e ela não ficava falando coisas do tipo: nossa! “vai criar bigode e vai estar aqui” ou “você não se cansa de ficar aqui?” Eu era um aluno repetente até que ela chegou com seu humor e com muita vontade de ensinar.</i></p> <p><i>E, depois que ela chegou, eu acho que ela viu que eu precisava de ajuda e começou a cobrar mais de mim por exemplo me colocando no reforço, “pegando no meu pe” e assim foi.</i></p> <p><i>E, de repente, me vi no final do ano, sendo aprovado para a série seguinte.</i></p> <p><i>Até hoje, de vez em quando, me pego pensando nela e, por isso, sou muito grato a ela pelas coisas boas que me fez.</i></p>

Fonte: Dados da pesquisa, 2018

No texto 2, podemos observar que há título, o que não havia no texto 1, as aspas têm início e fim (embora uma delas esteja deslocada), enquanto que na primeira versão, as aspas só apareciam no fim da frase; a letra b minúscula tem seu traçado correto, corrigindo a letra maiúscula aplicada no primeiro texto; o ponto de interrogação foi colocado no local devido, já que não havia sido colocado antes; houve troca da palavra “por”, do texto 1, pela expressão “escrever sobre” na frase “vou **por** aquela que gostei” e da expressão “passado de série” para “aprovado para a série seguinte”, porque, segundo a maioria da turma, o texto ficaria “melhor assim”. Todas as adequações foram feitas após discussões entre a turma, consulta ao autor/aluno e explicação da professora sobre as alterações serem necessárias ou não.

Com esse trabalho, foi possível perceber que houve mais envolvimento por parte dos alunos durante a reescrita, eles demonstraram saber fazer uso do tempo verbal adequado embora tenham dificuldade em reconhecer os verbos em um texto, perceberam a semelhança que há nos verbos que pertencem ao mesmo tempo verbal, houve valorização do título ao criá-lo, o aluno

autor do texto demonstrou satisfação com o resultado. Isso tudo é consequência do bom trabalho de leitura realizado com a turma, da possibilidade de envolvimento deles com um texto produzido por eles e da utilização das estratégias de leitura a fim de pôr em prática o conhecimento adquirido em uma situação real de uso.

Somente depois de terminada a correção, retomamos as regras que tinham sido determinadas por eles antes da produção ser feita. Ao perguntar se o texto estava no passado, todos disseram que sim e então a tarefa era analisar como era possível perceber isso, como ficariam algumas frases do texto se fossem no presente ou no futuro, que palavras da frase sofreriam mudanças. Dessa forma, aos poucos eles foram percebendo a função do verbo no texto, o que facilitou encontrar o verbo de comando quando a atividade com os enunciados foi retomada.

2.2 Nossa ação de pesquisa: proposições de encaminhamentos

Sabendo que uma sala nunca é exatamente igual à outra, nosso primeiro passo foi a realização de uma sondagem para perceber quais são as reais necessidades e quais são as dificuldades da turma antes de propor as estratégias de ação da pesquisa.

Com a realização da sondagem, relatada no início desse relatório, foi possível detectar que, embora a pontuação utilizada nas atividades escolares possa ser motivo de equívocos no momento da compreensão do mesmo, isso não ocorreu com frequência com a turma participante do projeto. Mesmo assim, se pensamos em estratégias colaborativas para a compreensão de enunciados, há que se registrar um encaminhamento possível caso isso ocorra: pedir que os alunos façam marcas (grifem, circulem, pintem) nos pontos existentes no enunciado pode ajudá-los a perceber que os pontos são diferentes e nos orientam a entender o que está escrito. Porém, embora esse encaminhamento tenha sido citado no projeto inicial, não foi abordado com essa turma.

Pensar nas atividades escolares e conduzir as estratégias de leitura para sua compreensão da mesma forma que fazemos com os demais gêneros textuais era uma outra abordagem pretendida, que nos permitiria mostrar aos alunos que é preciso descobrir no enunciado quais são suas características e qual é sua finalidade. Ou seja, deixar claro para o aluno que, assim como o gênero receita tem uma finalidade mais ampla (ensinar a fazer algo) e uma mais específica (ensinar a fazer bolo de chocolate) os exercícios também têm uma finalidade geral (solicitar que o aluno dê uma resposta) e uma mais específica (copiar um trecho, dar uma opinião, relacionar um fato etc.).

Assim, para a elaboração da oficina, abordamos uma unidade do livro de português escolhida levando em consideração os meses definidos no cronograma para a aplicação do mesmo, tendo em vista que a grande dificuldade em entender enunciados se dá no momento da realização dos exercícios do livro didático.

Embora não tenha sido possível aplicar todas as atividades pensadas para a oficina e mesmo tendo mudado os rumos deste trabalho, o planejamento das oficinas e a descrição do que foi possível aplicar encontram-se nos apêndices.

2.3 Uma educação endêmica em tempos de pandemia

Faz sete meses que estamos em isolamento social e as aulas acontecem de forma remota. O governo do Paraná se gaba por possibilitar que os alunos tenham acesso às aulas via aplicativo de celular, via computador e, ainda, com aulas pela TV e atividades impressas para quem não têm acesso às tecnologias. No papel, parece suficiente e digno de merecer aplausos pois, como diz a mídia, tudo foi feito a “toque de caixa”.

Como mencionado anteriormente, a escola onde a pesquisa foi iniciada fica numa área central, porém, em uma região periférica, onde muitos alunos não têm acesso à internet, outros tantos sequer têm um celular, há quem não tenha televisão e, segundo a direção da escola, no momento, há trinta famílias sem energia elétrica.

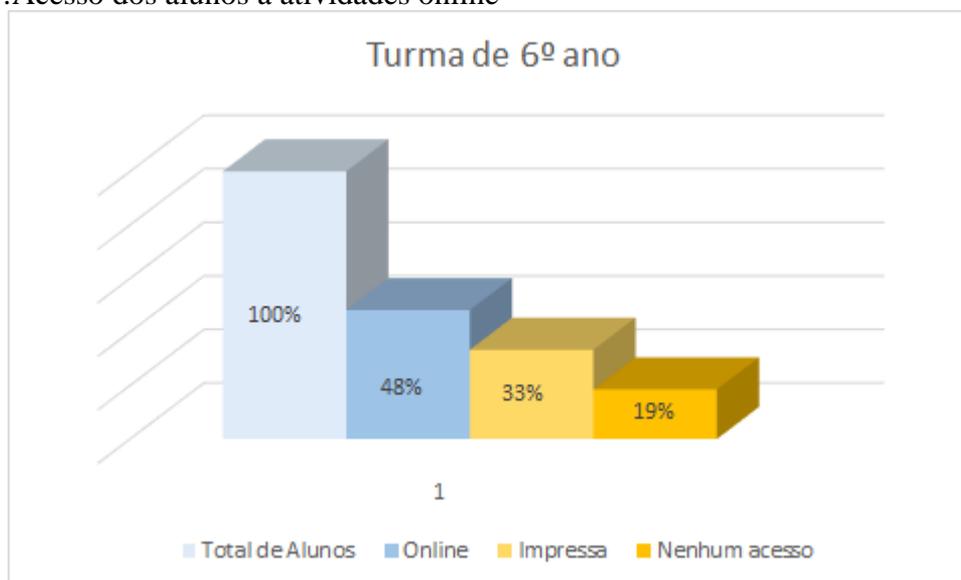
Com o resultado da nossa sondagem, ficou clara a necessidade que os alunos, principalmente os de sexto e sétimo anos, têm em ouvir a leitura feita pela professora a fim de entender os comandos das atividades. Nessa etapa, muito mais que mediador, o professor é o modelo de leitor que eles precisam.

Se com as aulas presenciais nossos esforços eram na tentativa de convencer professores da necessidade de se fazer a leitura para que os alunos tivessem um modelo de leitor e pudessem melhorar suas habilidades de leitura, nesse momento, os esforços são para aprender a lidar com a tecnologia e buscar utilizar as ferramentas a fim de fazer, remotamente, aquilo que era necessário nas aulas presenciais: interagir com os alunos. Cinco meses ainda não foram suficientes para dominarmos a plataforma utilizada a tal ponto. Alguns tutoriais estão disponíveis, porém, o que nos falta é a disponibilidade de tempo, já que temos de assistir às aulas; postar mensagens no mural de cada turma nos dias e horários determinados na grade de aulas; verificar a cada dia quem realizou qual atividade e registrar a frequência correspondente no Registro de Classe Online (RCO); interagir com a turma por meio de *meets*, *whatsapp*, *classroom*, *facebook*, ou onde mais for possível; manter conteúdos em dia no RCO; ter um controle dos alunos que não realizam as atividades online e informar às pedagogas; preparar material, igual ao elaborado pela SEED e proposto online, para os alunos que fazem de forma

impressa; buscar atividades impressas a cada quinze dias na escola; corrigir as atividades impressas; registrar no RCO as presenças e as notas desses alunos, informando que fizeram as atividades dessa forma; elaborar, enviar, buscar e corrigir avaliações que possam ser igualmente atribuídas nas formas online e impressa; participar das reuniões propostas pela escola e pela secretaria de educação; além do acompanhamento de todas as *lives* que surgem a cada dia.

Pois bem, mesmo que haja a possibilidade e consigamos utilizar uma ferramenta que permita enviar as atividades online acompanhadas de áudio com a leitura dos comandos (*podcasts*, talvez), como isso será feito com os alunos que fazem atividades impressas? Observando os dados do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, podemos ver que muitos responsáveis não possuem escolaridade suficiente para auxiliar seus filhos na realização das tarefas de forma adequada. Durante as aulas presenciais, o número de alunos que apresentava as tarefas de casa era mínimo, o que mostra a falta de incentivo ou condições ou interesse da família com as “coisas” da escola. Como esperar que as atitudes sejam diferentes agora? Portanto, quem servirá de modelo de leitor para essas crianças? Se ficou claro no resultado da sondagem que o bom desempenho depende da leitura da professora, muito nos preocupa esse momento em que muitos alunos estão sem esse modelo. Mais preocupante ainda é o número de alunos sem contato com a escola. O gráfico abaixo nos permite visualizar essa situação:

Gráfico 1: Acesso dos alunos a atividades online



Fonte: Dados da pesquisa, 2020

É preciso salientar que, dentre os alunos que realizam as atividades online, nem todos são assíduos, pois se ficam sem internet ou se têm que compartilhar o celular com o(s) irmão(s), passam algum tempo sem acesso e atrasam as entregas. Fazem as atividades, mas não interagem com a professora, não respondem às perguntas nos comentários, não dão as devolutivas solicitadas pela professora depois da leitura de um texto, salvo um ou dois alunos.

Muitos nem assistem às aulas antes de realizar as atividades. Dentre as atividades impressas, algumas voltam em branco e outras feitas por outra pessoa que não o aluno a quem a tarefa pertence, o que é perceptível pela letra presente na atividade. E não há como culpabilizá-los, já que as atividades impressas são entregues com atraso e, quando os alunos as têm em mãos, as aulas referentes àquelas atividades, transmitidas pela TV, já aconteceram a quinze dias, pelo menos.

Mesmo diante de toda essa problemática, fica evidente nas aulas online, assim como sempre aconteceu nas aulas presenciais, a preocupação com a quantidade. Nos primeiros meses de aulas gravadas, em ritmo aceleradíssimo, um novo gênero textual era apresentado a cada aula, talvez, na tentativa de vencer os gêneros propostos pela BNCC, alvo de crítica de Geraldi ao afirmar que

Pelos eixos previstos, pelas práticas previstas, pelos campos de atuação previstos, pelos gêneros listados, todo o mundo da escrita passa a ser obrigatoriamente ensinado e deve ser aprendido na escola (a BNCC tem caráter obrigatório e será usada como matriz do sistema de avaliação: não esqueçamos, esta é que define a necessidade daquela). (GERALDI, 2015, p. 388)

E, como se nada de anormal estivesse acontecendo, apesar do caos que estamos enfrentando, vem aí a Prova Paraná e todas as exigências para se trabalhar os tão cobrados descritores, necessários quando o que se pretende é ter bons resultados numéricos.

Isso é nosso problema e cabe a nós enfrentar para resolver, já que, segundo Paulo Freire (1996, p. 63), “É o meu bom senso, em primeiro lugar, o que me deixa suspeito, no mínimo, de que não é possível à escola, se, na verdade, engajada na formação de educandos educadores, alhear-se das condições sociais culturais, econômicas de seus alunos, de suas famílias, de seus vizinhos”

É possível perceber que muitas outras angústias e inquietações surgiram. O desejo de concluir essa pesquisa e procurar formas de minimizar as dificuldades que as crianças têm na hora de resolver exercícios de compreensão e interpretação de texto continuam aqui, porém a aplicação terá que ser postergada. O processo ainda em andamento precisou ser interrompido já que outras prioridades apareceram e vivemos constantemente em busca de alunos que demonstram que vão evadir. Nossos esforços se voltaram para resgatá-los e mantê-los em vínculo com a escola, seja da forma que for mais viável para eles.

Diante desses acontecimentos e na tentativa de cumprir prazos, houve a necessidade dessa mudança no formato da apresentação da pesquisa, seguindo as orientações da coordenação nacional do PROFLETRAS. O que antes seria um Manual Didático, passou a ser uma dissertação com a apresentação dos relatórios de pesquisas realizadas até então.

Não há como evitar o sentimento de decepção diante da não conclusão do projeto, já pensado há tanto tempo, porém, junto a esse sentimento permanece a certeza de que não faltará oportunidade, pois já sabemos que quando voltarmos às aulas presenciais as necessidades serão ainda maiores.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esperamos, com essa pesquisa, perceber quais são as reais necessidades dos alunos diante da leitura dos comandos nas atividades escolares, entender de que forma pode-se fazer a mediação adequada e organizar estratégias que auxiliem os alunos a terem mais autonomia para compreender esses enunciados, possibilitando encontrar as respostas necessárias para os mesmos.

Nossas expectativas são as de que os alunos também consigam perceber suas necessidades diante das dificuldades e procurem saná-las de forma mais autônoma possível.

Esperamos poder contribuir para o bom desempenho dos alunos diante de enunciados de exercícios, em princípio, do livro didático de português e, a longo prazo, dos demais enunciados que terão que ser “decifrados” por eles no decorrer das suas trajetórias de estudantes. Além disso, nossa expectativa é que a contribuição seja motivo de desenvolver nesses indivíduos habilidades de leitura e compreensão que os acompanharão nos eventos fora da escola, em suas decisões da vida em sociedade.

Chegando ao final dessa etapa, constatamos que essa pesquisa proporcionou crescimento tanto para os alunos quanto para a pesquisadora enquanto professora. Durante os três anos estudando, pesquisando, organizando estratégias e revendo suas práticas, a professora pesquisadora manteve contato com os alunos que, desde o início, enfrentaram o desafio juntos e, por isso, foi possível perceber os resultados positivos obtidos com a leitura mediada. Ao longo desses anos, os alunos se mostraram mais autônomos, confiantes e mais predispostos a procurar ajuda quando precisavam sanar suas dúvidas.

O final desse trabalho não significa o fim das pesquisas em busca de soluções para os problemas encontrados em sala de aula, até porque nem tudo que havia sido planejado pode ser aplicado. Consideramos de suma importância retomar, assim que possível, a aplicação da parte final das oficinas planejadas, assim como pretendemos divulgar os bons resultados entre os demais professores da escola como meio para convencê-los da necessidade dessa mediação.

Lamentamos não ter sido possível concluir o plano e lamentamos, mais ainda, que nossos alunos, que já enfrentam tantas condições adversas, tenham que enfrentar mais essa difícil e precária situação, sendo, em muitos casos ignorados e abandonados pelo Estado, tendo seus direitos negados ou esquecidos. Acreditamos que por menor que seja o número de crianças sem acesso à escola – embora o número não seja pequeno – elas deveriam ser levadas em consideração nesse momento e não serem contadas apenas como índice de evasão escolar, já que não depende delas e nem de seus responsáveis a sua permanência na escola.

Se essa pesquisa nasceu de uma inquietação relacionada também com os resultados obtidos em avaliações internas e externas, nesse momento, a preocupação não poderia ser maior, já que a Prova Paraná se manterá e, além da falta da mediação do professor entre os alunos com acesso à escola por meio de atividades remotas ou impressas, teremos um problema maior: as crianças que não estão conseguindo acesso à escola de forma alguma.

Se objetivamos o crescimento, o amadurecimento e a autonomia de nossos alunos, não poderíamos deixar de citar o quão gratificante foi perceber o resultado obtido com a leitura mediada no exercício de compreensão da crônica “O ovo”. Além do aumento do vínculo afetivo, ocasionado pelas conversas e pela demonstração da professora em buscar meios de ajudá-los, o que já causa transformações positivas na aprendizagem dos alunos, foi possível identificar o princípio de atitudes autônomas diante da tarefa de realizar os exercícios de compreensão de outros textos. Os alunos que, visivelmente, mostraram-se capazes de fornecer respostas adequadas somente após a leitura da professora, começaram a demonstrar capacidade de buscar os caminhos baseando-se nas estratégias utilizadas anteriormente.

Passados dois anos da realização da sondagem, ao observar o rendimento dos dez alunos escolhidos para ilustrar a prática feita em 2018, podemos afirmar que houve crescimento para muitos deles. Com as aulas remotas, lhes são oferecidas, semanalmente, ao menos vinte e cinco atividades chamadas “obrigatórias”, sempre objetivas, vinculadas à presença de cada aula. Para responder adequadamente a essas questões, é necessário assistir às aulas e compreender o comando dos exercícios.

A ferramenta disponibilizada para que os professores acompanhem a realização das atividades postadas pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná e visualizem os acertos dos seus alunos é o “Power BI”. Embora as aulas remotas tenham começado no final de março de 2020, esse registro começou a ser veiculado em vinte e dois de junho. Considerando as atividades de todas as disciplinas, postadas até o dia dez de outubro, somaram-se para os alunos do oitavo ano, série em que se encontram os alunos participantes da pesquisa, 696 questões. Buscando pelo nome dos alunos, obtivemos os seguintes resultados: o aluno 3 respondeu 51% das questões e teve 93% de acertos; o aluno 6 respondeu 73% e acertou 60%; o aluno 9 respondeu apenas 4% das questões, mas acertou 64% delas. Apenas o aluno 8 teve um rendimento menor que 60%, pois respondeu, também, 4% e acertou 41% das questões respondidas. Os alunos 1, 2, 4 e 7 não têm acesso à internet e fazem as atividades impressas, portanto, a pesquisadora não tem acesso às informações referentes aos resultados, já que não é professora de português nessas turmas no recorrente ano. Os alunos 5 e 10 mudaram de escola.

Além da aplicação das oficinas planejadas, novas estratégias poderiam ser pesquisadas e desenvolvidas a fim de possibilitar aos alunos mais contato com a leitura e mais segurança

diante da necessidade de demonstrar compreensão do que leu. Oficinas com esse objetivo poderiam acontecer no período contrário ao das aulas, intensificando o tempo e as atividades voltadas para esse fim. Esse projeto poderia ser desenvolvido em pesquisa futura, em programa de doutorado profissional, por exemplo.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKTHIN, M. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução de Paulo Bezerra, 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares da Educação Nacional** – Língua Portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em agosto de 2020.

CAVÉQUIA, M. Ap. P.; MACIEL, A. G.; REZENDE, L. Ap. Formação do leitor: criticidade e autonomia. In: *Revista Contrapontos - Eletrônica*, Vol. 10 - n. 3 - p. 299-306 / set-dez 2010. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/2027/0>. Acesso em outubro de 2020.

CERUTTI-RIZZATTI, M. E.; RODRIGUES, R. H. **Linguística aplicada**: ensino de língua materna. Florianópolis : LLV/CCE/UFSC, 2011. Disponível em https://petletras.paginas.ufsc.br/files/2016/10/Livro-Texto_Linguistica_Aplicada_UFSC.pdf. Acesso em junho de 2019.

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

FRANCO, M. A. S. **Educação e Pesquisa**: São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa/Paulo Freire. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura)

GALVÃO, A. L. M.; SILVA, A. C. da. A motivação para a leitura na escola: contribuições do ensino de literatura. In: *Revista A Cor das Letras*. Feira de Santana, v. 18, n. 3, p. 27-42, set.-dez. 2017. Disponível em <http://periodicos.uefs.br/index.php/acordasletras/article/view/2678>. Acesso em outubro de 2020.

GERALDI, J. W. **O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular**. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em agosto de 2020.

GONÇALVES, R. T.; BASSO, R. M. **História da língua**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2010. Disponível em https://petletras.paginas.ufsc.br/files/2016/10/Livro-texto-Historia-do-PB_UFSC.pdf. Acesso em maio de 2020.

GUIMARÃES, E. A língua portuguesa no Brasil. In: **Ciência e Cultura**. vol.57 n°.2. São Paulo Apr./June 2005. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252005000200015. Acesso em junho de 2020.

KLEIN, L. R. Fundamentos para uma Proposta Pedagógica para o Município de Campo Largo. In: **Proposta Pedagógica Campo Largo**. Campo Largo-PR, 2009. Disponível em: <http://www.campolargo.pr.gov.br/uploads/PROPOSTA%20CAMPO_LARGO_2010.pdf> Acesso em: julho de 2018.

LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Sagra/Luzzatto, 1996. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Livros/Aspectos_da_Leitura.pdf>. Acesso em: outubro de 2018.

LURIA, A. R. **Pensamento e Linguagem**: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

NEVES, M. H. de M. **A gramática passada a limpo: conceitos, análises e parâmetros**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

PARANÁ – **Secretaria de Estado da Estado do Paraná**. Diretrizes Curriculares da Educação Básica Língua Portuguesa Curitiba: SEED, 2008.

SAVIANI, D. O legado educacional no “longo século XX” brasileiro. In: SAVIANI, D. (org.). **O legado educacional do século XX no Brasil**. SP: Autores associados, 2004.

SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (org.). **Linguística da norma**. 2ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 2004. p. 155-178.

SOLÉ, I. **Estrategias de lectura**. Barcelona: Editorial Graó, 1998.

TULESKI, S. C. **A unidade dialética entre corpo e mente na obra de A. R. Luria**: implicações para a educação escolar e para a compreensão dos problemas de escolarização. Araraquara: UNESP, 2007. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007. Disponível em: http://www.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/1119.pdf. Acesso em junho de 2018.

TULESKI, Silvana Calvo. A apropriação da linguagem escrita pela criança e possibilidades de intervenção pedagógica pautadas na Psicologia Histórico-Cultural. In: CHAVES, M.; LIMA, E. A. de; FERRAREZE, Sineide (Org.). **Teoria Histórico-Cultural e formação de professores**: estudos e intervenções pedagógicas humanizadoras. Maringá: Programa Interdisciplinar de estudos de populações. Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-história – UEM, 2012, p. 29-44.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

VIGOTSKI, L. S. Estudo do desenvolvimento dos conceitos científicos na infância. In: VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra . São Paulo: Martins Fontes, 2001.

APÊNDICES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MENORES

Gostaríamos de solicitar sua autorização para a participação de seu filho(a) na pesquisa intitulada *ESTRATÉGIAS COLABORATIVAS PARA A COMPREENSÃO DE ENUNCIADOS DE EXERCÍCIOS DE LIVROS DIDÁTICOS* que faz parte do curso PROFLETRAS (Mestrado profissional em Letras) e é orientada pela Professora Doutora Flávia Zanutto da Universidade Estadual de Maringá. O objetivo da pesquisa é buscar estratégias de leitura que auxiliem os estudantes no desenvolvimento das habilidades de leitura de enunciados de exercícios de livro didático. Para isso, a participação de seu filho(a) é muito importante, e ela se daria por meio da implementação de ações aplicadas em sala de aula, que promovam nos estudantes um raciocínio de análise linguística aliada a estratégias de leitura que os levem a empregar na leitura de enunciados de exercícios das demais disciplinas, com maior autonomia e segurança em responder ao que lhes é solicitado.

Gostaríamos de esclarecer que a participação de seu filho(a) é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a autorizar tal participação, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa ou à de seu filho(a). Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade, sua e a de seu (sua) filho(a). Os benefícios esperados são que os estudantes alcancem, no decorrer da vida escolar, autonomia nessa tarefa, independentemente de mediação, uma vez que nem sempre terão o auxílio do professor; e que desenvolvam a segurança em responder ao que lhes é solicitado também em outras disciplinas.

Caso você tenha mais dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, pode nos contatar no endereço abaixo.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida, assinada e entregue a você.

Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você, como sujeito ou responsável

pelo sujeito de pesquisa) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu

.....(nome por extenso do responsável pelo menor) declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pelo Profa. Dra. FLÁVIA ZANUTTO.

_____ Data: 04/6/2018

Assinatura ou impressão datiloscópica

Campo para assentimento do sujeito menor de pesquisa (para crianças escolares e adolescentes com capacidade de leitura e compreensão):

Eu,
(nome por extenso do sujeito de pesquisa /menor de idade) declaro que recebi todas as explicações sobre esta pesquisa e concordo em participar da mesma, desde que meu pai/mãe (responsável) concorde com esta participação.

_____ Data: 04/6/2018

Assinatura

Eu, SOLANGE DIVA VALENTINI, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.

_____ Data: 04/6/2018

Assinatura do pesquisador

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o pesquisador, conforme o endereço abaixo:

Nome: Solange Diva Valentini
Endereço: Rua Jaçanã, 587 Centro Sarandi-PR
Telefone: 3264-3542
E-mail: Solange_valentini@hotmail.com

Eu Randuo Gonçalves do Silve
(nome por extenso do responsável pelo menor) declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pelo Profa. Dra. FLÁVIA ZANUTTO.

Randuo Gonçalves do Silve

Data: 04/6/2018

Assinatura ou impressão datiloscópica

Campo para assentimento do sujeito menor de pesquisa (para crianças escolares e adolescentes com capacidade de leitura e compreensão):

Eu, Alessandro Gonçalves de Jesus
(nome por extenso do sujeito de pesquisa /menor de idade) declaro que recebi todas as explicações sobre esta pesquisa e concordo em participar da mesma, desde que meu pai/mãe (responsável) concorde com esta participação.

Alessandro Gonçalves de Jesus

Data: 04/6/2018

Assinatura

Eu, SOLANGE DIVA VALENTINI, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.

S. Valentini

Data: 04/6/2018

Assinatura do pesquisador

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o pesquisador, conforme o endereço abaixo:

Nome: Solange Diva Valentini
Endereço: Rua Jaçanã, 587 Centro Sarandi-PR
Telefone: 3264-3542
E-mail: Solange_valentini@hotmail.com

Eu Maria Elena Romalho dos Santos
(nome por extenso do responsável pelo menor) declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pelo Profa. Dra. FLÁVIA ZANUTTO.

Maria Elena Romalho dos Santos

Data: 04/6/2018

Assinatura ou impressão datiloscópica

Campo para assentimento do sujeito menor de pesquisa (para crianças escolares e adolescentes com capacidade de leitura e compreensão):

Eu, Maria Elena Romalho dos Santos
(nome por extenso do sujeito de pesquisa /menor de idade) declaro que recebi todas as explicações sobre esta pesquisa e concordo em participar da mesma, desde que meu pai/mãe (responsável) concorde com esta participação.

Maria Elena Romalho dos Santos

Data: 04/6/2018

Assinatura

Eu, SOLANGE DIVA VALENTINI, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.

S. Valentini

Data: 04/6/2018

Assinatura do pesquisador

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o pesquisador, conforme o endereço abaixo:

Nome: Solange Diva Valentini
Endereço: Rua Jaçanã, 587 Centro Sarandi-PR
Telefone: 3264-3542
E-mail: Solange_valentini@hotmail.com

Eu Luciana Miranda dos Santos

(nome por extenso do responsável pelo menor) declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pelo Profa. Dra. FLÁVIA ZANUTTO.

Data: 04/6/2018

Assinatura ou impressão datiloscópica

Campo para assentimento do sujeito menor de pesquisa (para crianças escolares e adolescentes com capacidade de leitura e compreensão):

Eu, Pada Henriqueta dos Santos Gomes

(nome por extenso do sujeito de pesquisa /menor de idade) declaro que recebi todas as explicações sobre esta pesquisa e concordo em participar da mesma, desde que meu pai/mãe (responsável) concorde com esta participação.

Luciana Miranda dos Santos

Data: 04/6/2018

Assinatura

Eu, SOLANGE DIVA VALENTINI, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.

S. Valentini

Data: 04/6/2018

Assinatura do pesquisador

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o pesquisador, conforme o endereço abaixo:

Nome: Solange Diva Valentini

Endereço: Rua Jaçanã, 587 Centro Sarandi-PR

Telefone: 3264-3542

E-mail: Solange_valentini@hotmail.com

Eu Raquel de Souza
(nome por extenso do responsável pelo menor) declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pelo Profa. Dra. FLÁVIA ZANUTTO.

Raquel de Souza

Data: 04/6/2018

Assinatura ou impressão datiloscópica

Campo para assentimento do sujeito menor de pesquisa (para crianças escolares e adolescentes com capacidade de leitura e compreensão):

Eu, family Mariana de Souza
(nome por extenso do sujeito de pesquisa /menor de idade) declaro que recebi todas as explicações sobre esta pesquisa e concordo em participar da mesma, desde que meu pai/mãe (responsável) concorde com esta participação.

family Mariana de Souza

Data: 04/6/2018

Assinatura

Eu, SOLANGE DIVA VALENTINI, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.

Solange Diva Valentini

Data: 04/6/2018

Assinatura do pesquisador

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o pesquisador, conforme o endereço abaixo:

Nome: Solange Diva Valentini
Endereço: Rua Jaçanã, 587 Centro Saiandi-PR
Telefone: 3264-3542
E-mail: Solange_valentini@hotmail.com

Eu Sidnei Codomo.....
(nome por extenso do responsável pelo menor) declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pelo Profa. Dra. FLÁVIA ZANUTTO.

Sidnei Codomo Data: 04/6/2018

Assinatura ou impressão datiloscópica

Campo para assentimento do sujeito menor de pesquisa (para crianças escolares e adolescentes com capacidade de leitura e compreensão):

Eu, Maria Eduarda da S. Colambo.....
(nome por extenso do sujeito de pesquisa /menor de idade) declaro que recebi todas as explicações sobre esta pesquisa e concordo em participar da mesma, desde que meu pai/mãe (responsável) concorde com esta participação.

Maria Eduarda da S. Colambo Data: 04/6/2018

Assinatura

Eu, SOLANGE DIVA VALENTINI, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.

Solange Valentini Data: 04/6/2018

Assinatura do pesquisador

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o pesquisador, conforme o endereço abaixo:

Nome: Solange Diva Valentini
Endereço: Rua Jaçanã, 587 Centro Sarandi-PR
Telefone: 3264-3542
E-mail: Solange_valentini@hotmail.com

Eu Lisley Gomes Casca
(nome por extenso do responsável pelo menor) declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pelo Profa. Dra. FLÁVIA ZANUTTO.

Lisley Data: 04/6/2018

Assinatura ou impressão datiloscópica

Campo para assentimento do sujeito menor de pesquisa (para crianças escolares e adolescentes com capacidade de leitura e compreensão):

Eu, Eliandra S. Casca Norbone
(nome por extenso do sujeito de pesquisa /menor de idade) declaro que recebi todas as explicações sobre esta pesquisa e concordo em participar da mesma, desde que meu pai/mãe (responsável) concorde com esta participação.

Eliandra Data: 04/6/2018

Assinatura

Eu, SOLANGE DIVA VALENTINI, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.

S. Valentini Data: 04/6/2018

Assinatura do pesquisador

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o pesquisador, conforme o endereço abaixo:

Nome: Solange Diva Valentini
Endereço: Rua Jaçanã, 587 Centro Sarandi-PR
Telefone: 3264-3542
E-mail: Solange_valentini@hotmail.com

Eu Márcia Escoroto da Silva
(nome por extenso do responsável pelo menor) declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pelo Profa. Dra. FLÁVIA ZANUTTO.



Data: 04/6/2018

Assinatura ou impressão datiloscópica

Campo para assentimento do sujeito menor de pesquisa (para crianças escolares e adolescentes com capacidade de leitura e compreensão):

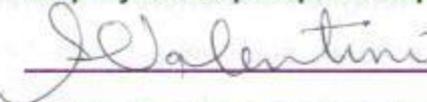
Eu, Nataly da Silva Alves
(nome por extenso do sujeito de pesquisa /menor de idade) declaro que recebi todas as explicações sobre esta pesquisa e concordo em participar da mesma, desde que meu pai/mãe (responsável) concorde com esta participação.



Data: 04/6/2018

Assinatura

Eu, SOLANGE DIVA VALENTINI, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.



Data: 04/6/2018

Assinatura do pesquisador

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o pesquisador, conforme o endereço abaixo:

Nome: Solange Diva Valentini
Endereço: Rua Jaçanã, 587 Centro Sarandi-PR
Telefone: 3264-3542
E-mail: Solange_valentini@hotmail.com

Eu Claudia Cristina de Moraes
(nome por extenso do responsável pelo menor) declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pelo Profa. Dra. FLÁVIA ZANUTTO.

Claudia Cristina de Moraes

Data: 04/6/2018

Assinatura ou impressão datiloscópica

Campo para assentimento do sujeito menor de pesquisa (para crianças escolares e adolescentes com capacidade de leitura e compreensão):

Eu, Gabriel de Moraes Pimentel
(nome por extenso do sujeito de pesquisa /menor de idade) declaro que recebi todas as explicações sobre esta pesquisa e concordo em participar da mesma, desde que meu pai/mãe (responsável) concorde com esta participação.

Gabriel M. Pimentel

Data: 04/6/2018

Assinatura

Eu, SOLANGE DIVA VALENTINI, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.

S. Valentini

Data: 04/6/2018

Assinatura do pesquisador

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o pesquisador, conforme o endereço abaixo:

Nome: Solange Diva Valentini
Endereço: Rua Jaçanã, 587 Centro Sarandi-PR
Telefone: 3264-3542
E-mail: Solange_valentini@hotmail.com

Eu Franciele de Celles Paerismo

(nome por extenso do responsável pelo menor) declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pelo Profa. Dra. FLÁVIA ZANUTTO.

Data: 04/6/2018

Assinatura ou impressão datiloscópica

Campo para assentimento do sujeito menor de pesquisa (para crianças escolares e adolescentes com capacidade de leitura e compreensão):

Eu, Kamyle de Celles Paerismo

(nome por extenso do sujeito de pesquisa /menor de idade) declaro que recebi todas as explicações sobre esta pesquisa e concordo em participar da mesma, desde que meu pai/mãe (responsável) concorde com esta participação.

Franciele de Celles Paerismo Data: 04/6/2018

Assinatura

Eu, SOLANGE DIVA VALENTINI, decriaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.

Solange Diva Valentini Data: 04/6/2018

Assinatura do pesquisador

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o pesquisador, conforme o endereço abaixo:

Nome: Solange Diva Valentini
Endereço: Rua Jaçanã, 587 Centro Sarandi-PR
Telefone: 3264-3542
E-mail: Solange_valentini@hotmail.com

Sondagem aplicada e analisada

Após ler a crônica "O ovo", de Ferreira Gullar, responda as questões de 1 a 6.

1. No texto, o narrador afirma que os clientes do restaurante eram solitários. Localize e copie o trecho que comprova essa afirmação (lembre-se que toda citação deve estar entre aspas). (0,5)

"Pessoas sozinhas em mesa de dois e quatro lugares, pessoas que são sempre as mesmas, aquela hora, mas que não se falam nem se cumprimentam".

2. Por causa desse julgamento, como o narrador diz que é o restaurante? (0,5)

Ele diz que o restaurante era triste

3. No texto, o freguês que pede o ovo é citado sob várias formas pelo narrador. Quais são elas? (escreva também em qual linha está cada uma) (0,5)

5: sujeito magro de cara chupada; 11, 13, 21, 27, 34: Homenzinho

4. As falas das personagens, nessa história, vêm marcadas pelas aspas. Identifique e escreva quem disse cada uma das frases abaixo: (0,5)

- a) "Quero um ovo, mas nem cozido, nem frito, nem quente..." (L06) Homenzinho
- b) "Como?" (L07) garçom
- c) "Começou a ferver." (L20) amigo
- d) "Pode tirar". (L21) patrão
- e) "Seu relógio atrasa." (L24) freguês

5. O restaurante sofreu uma transformação entre o início e o final do texto. Escreva três adjetivos ou expressões que você usaria para qualificar o restaurante: (0,5)

- a) antes: triste, comum e chato
- b) depois: legal, engraçado e diferente

6. Escolha cinco adjetivos do texto e copie-os em ordem alfabética. (0,5)

amigo, magro e pintado.

Após ler a crônica "O ovo", de Ferreira Gullar, responda as questões de 1 a 6.

1. No texto, o narrador afirma que os clientes do restaurante eram solitários. Localize e copie o trecho que comprova essa afirmação (lembre-se que toda citação deve estar entre aspas). (0,5)

"Pessoas sozinhas em mesa de dois e quatro lugares, pessoas são sempre as mesmas, aquela hora, mas que não se falam nem se cumprimentam."

2. Por causa desse julgamento, como o narrador diz que é o restaurante? (0,5)

Ele diz que o restaurante era tão triste.

3. No texto, o freguês que pede o ovo é citado sob várias formas pelo narrador. Quais são elas? (escreva também em qual linha está cada uma) (0,5)

5 - sujeitinho magro de cara chupada; 11, 13, 21, 27, 34 - homenzinho; 17 - freguês

4. As falas das personagens, nessa história, vêm marcadas pelas aspas. Identifique e escreva quem disse cada uma das frases abaixo: (0,5)

a) "Quero um ovo, mas nem cozido, nem frito, nem quente..." (L06) freguês

b) "Como?" (L07) garçom

c) "Começou a ferver." (L20) cozinheiro

d) "Pode tirar". (L21) patrão

e) "Seu relógio atrasa." (L24) cozinheiro

5. O restaurante sofreu uma transformação entre o início e o final do texto. Escreva três adjetivos ou expressões que você usaria para qualificar o restaurante: (0,5)

a) antes: triste, solitário e chato

b) depois: legal, engraçado e feliz

6. Escolha cinco adjetivos do texto e copie-os em ordem alfabética. (0,5)

Amigo, magro, pintado, trabalhadores e triste.

Aluno 1

2

1. No texto, o narrador afirma que os clientes do restaurante eram solitários. Localize e copie o trecho que comprova essa afirmação (lembre-se que toda citação deve estar entre aspas). (0,5)

"Pessoas sozinhas em mesa de dois e quatro lugares, pessoas que são sempre as mesmas, aquela hora, mas que não se falam nem se cumprimentam."

2. Por causa desse julgamento, como o narrador diz que é o restaurante? (0,5)

Triste

3. No texto, o freguês que pede o ovo é citado sob várias formas pelo narrador. Quais são elas? (escreva também em qual linha está cada uma) (0,5)

5-Homem, sujeitinho magro de cara chupada; 17-freguês; 11, 13, 21, 27, e 34-homêzinho

4. As falas das personagens, nessa história, vêm marcadas pelas aspas. Identifique e escreva quem disse cada uma das frases abaixo: (0,5)

a) "Quero um ovo, mas nem cozido, nem frito, nem quente..." (L06) o freguês

b) "Como?" (L07) garçon

c) "Começou a ferver." (L20) cozinheiro

d) "Pode tirar". (L21) patrão

e) "Seu relógio atrasa." (L24) um freguês

5. O restaurante sofreu uma transformação entre o início e o final do texto. Escreva três adjetivos ou expressões que você usaria para qualificar o restaurante: (0,5)

a) antes: Triste, comum e solitário

b) depois: Legal, diferente e feliz

6. Escolha cinco adjetivos do texto e copie-os em ordem alfabética. (0,5)

chupada, magro, pequenos, sozinhas e triste

Aluno 1

Após ler a crônica "O ovo", de Ferreira Gullar, responda as questões de 1 a 6.

1. No texto, o narrador afirma que os clientes do restaurante eram solitários. Localize e copie o trecho que comprova essa afirmação (lembre-se que toda citação deve estar entre aspas). (0,5)

'Rei, Rainha, Princesa' "Um ovo cozido mal passado"

2. Por causa desse julgamento, como o narrador diz que é o restaurante? (0,5)

Éde quiz diz num restaurante de ovos

3. No texto, o freguês que pede o ovo é citado sob várias formas pelo narrador. Quais são elas? (escreva também em qual linha está cada uma) (0,5)

Ele o ovo estava muito mole, não muito mole não muito duro.
1-12, 2-10

4. As falas das personagens, nessa história, vêm marcadas pelas aspas. Identifique e escreva quem disse cada uma das frases abaixo: (0,5)

a) "Quero um ovo, mas nem cozido, nem frito, nem quente..." (L06) Cliente

b) "Como?" (L07) Garçon

c) "Começou a ferver." (L20) Garçon

d) "Pode tirar". (L21) Cliente

e) "Seu relógio atrasa." (L24) Cliente

5. O restaurante sofreu uma transformação entre o início e o final do texto. Escreva três adjetivos ou expressões que você usaria para qualificar o restaurante: (0,5)

a) antes: Ovo muito mole, ovo muito duro, ovo muito frio

b) depois: ovo muito bom, ovo bem feito, ovo gostoso

6. Escolha cinco adjetivos do texto e copie-os em ordem alfabética. (0,5)

aquele, cozido, frito, quente, ótimo

1. No texto, o narrador afirma que os clientes do restaurante eram solitários. Localize e copie o trecho que comprova essa afirmação (lembre-se que toda citação deve estar entre aspas). (0,5)

Personas solitarias em mesa de dois de noite e quatro lugares,
personas que são sempre as mesmas, iguais fora, mas que não se
falam nem se cumprimentam. Comem em silencio e vão embora.

2. Por causa desse julgamento, como o narrador diz que é o restaurante? (0,5)

Personas não se cumprimentam e vão embora e triste

3. No texto, o freguês que pede o ovo é citado sob várias formas pelo narrador. Quais são elas? (escreva também em qual linha está cada uma) (0,5)

"Quero um ovo, mas nem cozido, nem frito, nem quente"
"Quero um ovo quente cozido e quente, sabe?"

4. As falas das personagens, nessa história, vêm marcadas pelas aspas. Identifique e escreva quem disse cada uma das frases abaixo: (0,5)

a) "Quero um ovo, mas nem cozido, nem frito, nem quente..." (L06) Cliente

b) "Como?" (L07) Garçon

c) "Começou a ferver." (L20) Garçon

d) "Pode tirar". (L21) Cliente

e) "Seu relógio atrasa." (L24) Garçon

5. O restaurante sofreu uma transformação entre o início e o final do texto. Escreva três adjetivos ou expressões que você usaria para qualificar o restaurante: (0,5)

a) antes: Solitario, quieto, mesmas pessoas

b) depois: Bar, alegre, outras pessoas

6. Escolha cinco adjetivos do texto e copie-os em ordem alfabética. (0,5)

escolheu, homenzinho, Ok, último e ovo

Após ler a crônica "O ovo", de Ferreira Gullar, responda as questões de 1 a 6.

1. No texto, o narrador afirma que os clientes do restaurante eram solitários. Localize e copie o trecho que comprova essa afirmação (lembre-se que toda citação deve estar entre aspas). (0,5)

"Pessoas solitárias em mesas de dois e quatro lugares pessoas que são sempre os mesmos, aquela boia, mas que não se falam nem se cumprimentam."

2. Por causa desse julgamento, como o narrador diz que é o restaurante? (0,5)

Triste.

3. No texto, o freguês que pede o ovo é citado sob várias formas pelo narrador. Quais são elas? (escreva também em qual linha está cada uma) (0,5)

"Quero um ovo, mas nem cozido, nem frito, nem quente."

4. As falas das personagens, nessa história, vêm marcadas pelas aspas. Identifique e escreva quem disse cada uma das frases abaixo: (0,5)

a) "Quero um ovo, mas nem cozido, nem frito, nem quente..." (L06) Freguês

b) "Como?" (L07) Cocorim

c) "Começou a ferver." (L20) Cozinheiro

d) "Pode tirar". (L21) Dono

e) "Seu relógio atrasa." (L24) Freguês

5. O restaurante sofreu uma transformação entre o início e o final do texto. Escreva três adjetivos ou expressões que você usaria para qualificar o restaurante: (0,5)

a) antes: Triste, Silêncio, sem falar nada

b) depois: Celestia, Conversas falavam um com o outro

6. Escolha cinco adjetivos do texto e copie-os em ordem alfabética. (0,5)

Aluno 2

Após ler a crônica "O ovo", de Ferreira Gullar, responda as questões de 1 a 6.

9

1. No texto, o narrador afirma que os clientes do restaurante eram solitários. Localize e copie o trecho que comprova essa afirmação (lembre-se que toda citação deve estar entre aspas). (0,5)

Pessoas sozinhas em mesa de dois e quatro lugares, pessoas que são sempre as mesmas, àquelas horas, mas que não se falam nem se cumprimentam.

2. Por causa desse julgamento, como o narrador diz que é o restaurante? (0,5)

Aquele restaurante é tão triste como a maioria desses pequenos restaurantes.

3. No texto, o freguês que pede o ovo é citado sob várias formas pelo narrador. Quais são elas? (escreva também em qual linha está cada uma) (0,5)

Comem em silêncio e não em boca.

4. As falas das personagens, nessa história, vêm marcadas pelas aspas. Identifique e escreva quem disse cada uma das frases abaixo: (0,5)

a) "Quero um ovo, mas nem cozido, nem frito, nem quente..." (L06) freguês

b) "Como?" (L07) O garson fala

c) "Começou a ferver." (L20) homenzinho

d) "Pode tirar". (L21) homenzinho

e) "Seu relógio atrasa." (L24) homenzinho

5. O restaurante sofreu uma transformação entre o início e o final do texto. Escreva três adjetivos ou expressões que você usaria para qualificar o restaurante: (0,5)

a) antes: triste

b) depois: paz.

6. Escolha cinco adjetivos do texto e copie-os em ordem alfabética. (0,5)

Cozinheiro, noturnos, pequenos, tristes e trabalhadores.

Aluno 3

1. No texto, o narrador afirma que os clientes do restaurante eram solitários. Localize e copie o trecho que comprova essa afirmação (lembre-se que toda citação deve estar entre aspas). (0,5)

"Pessoas sozinhas em mesa de dois e quatro lugares, pessoas que são sempre as mesmas, aquela hora, mais que não se falam nem se cumprimentam!"

2. Por causa desse julgamento, como o narrador diz que é o restaurante? (0,5)

"Esse restaurante era tão triste como a maioria desses pequenos estabelecimentos".

3. No texto, o freguês que pede o ovo é citado sob várias formas pelo narrador. Quais são elas? (escreva também em qual linha está cada uma) (0,5)

menzinhos magros de cara chupada, homens do ovo, homemzinhos 34g

4. As falas das personagens, nessa história, vêm marcadas pelas aspas. Identifique e escreva quem disse cada uma das frases abaixo: (0,5)

a) "Quero um ovo, mas nem cozido, nem frito, nem quente..." (L06) freguês

b) "Como?" (L07) garçom

c) "Começou a ferver." (L20) gritou o homem do ovo

d) "Pode tirar". (L21) gritou o patrão

e) "Seu relógio atrasa." (L24) patrão

5. O restaurante sofreu uma transformação entre o início e o final do texto. Escreva três adjetivos ou expressões que você usaria para qualificar o restaurante: (0,5)

a) antes: era tão triste, pequeno e silencioso.

b) depois: e o freguês engordou, o restaurante ganhou outra vida e controle do tempo.

6. Escolha cinco adjetivos do texto e copie-os em ordem alfabética. (0,5)

homemzinhos, magros, Panela, relógio e triste.

Panela, homemzinhos, triste, magros, relógio

Aluno 3

20

Após ler a crônica "O ovo", de Ferreira Gullar, responda as questões de 1 a 6.

1. No texto, o narrador afirma que os clientes do restaurante eram solitários. Localize e copie o trecho que comprova essa afirmação (lembre-se que toda citação deve estar entre aspas). (0,5)

"Pessoas sozinhas em mesa de dois e quatro lugares, pessoas que são sempre as mesmas, aqueles bonas, mais que não se falam nem se cumprimentam. Comem em silêncio e vão em boa".

2. Por causa desse julgamento, como o narrador diz que é o restaurante? (0,5)

"Triste e pequeno como a maioria desses restaurantes".

3. No texto, o freguês que pede o ovo é citado sob várias formas pelo narrador. Quais são elas? (escreva também em qual linha está cada uma) (0,5)

"magros, cara chupadas, homenzinhos, homem do ovo".

4. As falas das personagens, nessa história, vêm marcadas pelas aspas. Identifique e escreva quem disse cada uma das frases abaixo: (0,5)

a) "Quero um ovo, mas nem cozido, nem frito, nem quente..." (L06) O freguês.

b) "Como?" (L07) O garçom.

c) "Começou a ferver." (L20) O homem do ovo.

d) "Pode tirar". (L21) O Patrão.

e) "Seu relógio atrasa." (L24) O freguês.

5. O restaurante sofreu uma transformação entre o início e o final do texto. Escreva três adjetivos ou expressões que você usaria para qualificar o restaurante: (0,5)

a) antes: pequeno, triste e solitário tipo vagio.

b) depois: ganhou mais uma chance, encheu de gente e ficou maior.

6. Escolha cinco adjetivos do texto e copie-os em ordem alfabética. (0,5)

Engordou - pequenos - sozinhas - triste e vida.

Após ler a crônica "O ovo", de Ferreira Gullar, responda as questões de 1 a 6.

1. No texto, o narrador afirma que os clientes do restaurante eram solitários. Localize e copie o trecho que comprova essa afirmação (lembre-se que toda citação deve estar entre aspas). (0,5)

aquele restaurante era tão triste como o molero
deu, pequenos restaurantes que, depois

2. Por causa desse julgamento, como o narrador diz que é o restaurante? (0,5)

Das sete do norte, doão de comer a fama de tadohadas
naturais

3. No texto, o freguês que pede o ovo é citado sob várias formas pelo narrador. Quais são elas? (escreva também em qual linha está cada uma) (0,5)

de dois e quatro lugares, pessoas que são sempre
as mesmas

4. As falas das personagens, nessa história, vêm marcadas pelas aspas. Identifique e escreva quem disse cada uma das frases abaixo: (0,5)

a) "Quero um ovo, mas nem cozido, nem frito, nem quente..." (L06) Carro?

b) "Como?" (L07) nem muito quente, nem muito duro

c) "Começou a ferver." (L20) mas parecido.

d) "Pode tirar". (L21) como hoje a quem mesma

e) "Seu relógio atrasa." (L24) procurava um telex mais chance

5. O restaurante sofreu uma transformação entre o início e o final do texto. Escreva três adjetivos ou expressões que você usaria para qualificar o restaurante: (0,5)

a) antes: era tão triste

b) depois: aquele restaurante

6. Escolha cinco adjetivos do texto e copie-os em ordem alfabética. (0,5)

aquele, comera, depois, lrs, freguês

1. No texto, o narrador afirma que os clientes do restaurante eram solitários. Localize e copie o trecho que comprova essa afirmação (lembre-se que toda citação deve estar entre aspas). (0,5)

~~Personas solitárias, em mesa de dois e quatro lugares, pessoas que são sempre os mesmos~~

2. Por causa desse julgamento, como o narrador diz que é o restaurante? (0,5)

~~O ambiente era esse de que parecia o bar do clube~~

3. No texto, o freguês que pede o ovo é citado sob várias formas pelo narrador. Quais são elas? (escreva também em qual linha está cada uma) (0,5)

~~um sujeito em magis de cores chamadas laranja~~
5.

4. As falas das personagens, nessa história, vêm marcadas pelas aspas. Identifique e escreva quem disse cada uma das frases abaixo: (0,5)

a) "Quero um ovo, mas nem cozido, nem frito, nem quente..." (L06) ~~o cliente~~

b) "Como?" (L07) ~~garçon~~

c) "Começou a ferver." (L20) ~~garçon~~

d) "Pode tirar". (L21) ~~o cliente~~

e) "Seu relógio atrasa." (L24) ~~o cliente~~

5. O restaurante sofreu uma transformação entre o início e o final do texto. Escreva três adjetivos ou expressões que você usaria para qualificar o restaurante: (0,5)

a) antes: ~~triste~~

b) depois: ~~feliz~~

6. Escolha cinco adjetivos do texto e copie-os em ordem alfabética. (0,5)

~~aquele - óbvio - entregado - verde - amargo~~

1. No texto, o narrador afirma que os clientes do restaurante eram solitários. Localize e copie o trecho que comprova essa afirmação (lembre-se que toda citação deve estar entre aspas). (0,5)

Esse restaurante era tão triste como a maioria
desses pequenos restaurantes que depois das sete da noite
dão de comer à fome dos trabalhadores noturnos.

2. Por causa desse julgamento, como o narrador diz que é o restaurante? (0,5)

Deixou vazios em mesa de dois e quatro lugares.

3. No texto, o freguês que pede o ovo é citado sob várias formas pelo narrador. Quais são elas? (escreva também em qual linha está cada uma) (0,5)

homem do ovos - sugentinho rogava de cara chupada -
homem junto 21.

4. As falas das personagens, nessa história, vêm marcadas pelas aspas. Identifique e escreva quem disse cada uma das frases abaixo: (0,5)

a) "Quero um ovo, mas nem cozido, nem frito, nem quente..." (L06) o freguês

b) "Como?" (L07) garçon

c) "Começou a ferver." (L20) cozinheira

d) "Pode tirar". (L21) garçon

e) "Seu relógio atrasa." (L24) o freguês

5. O restaurante sofreu uma transformação entre o início e o final do texto. Escreva três adjetivos ou expressões que você usaria para qualificar o restaurante: (0,5)

a) antes: podere controlar - freguês - sugentinho

b) depois: tempo escasso - comê-lo em paz - descerado

6. Escolha cinco adjetivos do texto e copie-os em ordem alfabética. (0,5)

Aluno 4

Após ler a crônica "O ovo", de Ferreira Gullar, responda as questões de 1 a 6.

26

1. No texto, o narrador afirma que os clientes do restaurante eram solitários. Localize e copie o trecho que comprova essa afirmação (lembre-se que toda citação deve estar entre aspas). (0,5)

"Pessoas sozinhas em mesa de dois e quatro lugares"
verso 2 e 3

2. Por causa desse julgamento, como o narrador diz que é o restaurante? (0,5)

"o restaurante prosperou e a frequência esgarçou"

3. No texto, o freguês que pede o ovo é citado sob várias formas pelo narrador. Quais são elas? (escreva também em qual linha está cada uma) (0,5)

"o ovo está mole de mais" "o ovo está duro de mais"
verso 11 e 12
verso 13

4. As falas das personagens, nessa história, vêm marcadas pelas aspas. Identifique e escreva quem disse cada uma das frases abaixo: (0,5)

a) "Quero um ovo, mas nem cozido, nem frito, nem quente..." (L06) o freguês

b) "Como?" (L07) garçon

c) "Começou a ferver." (L20) dona do restaurante

d) "Pode tirar". (L21) o freguês

e) "Seu relógio atrasa." (L24) freguês

5. O restaurante sofreu uma transformação entre o início e o final do texto. Escreva três adjetivos ou expressões que você usaria para qualificar o restaurante: (0,5)

a) antes: pequeno, solitário e abandonado

b) depois: grande, famoso e bonito

6. Escolha cinco adjetivos do texto e copie-os em ordem alfabética. (0,5)

abandonado, bonito, famoso, grande, pequeno

Aluno 5

1. No texto, o narrador afirma que os clientes do restaurante eram solitários. Localize e copie o trecho que comprova essa afirmação (lembre-se que toda citação deve estar entre aspas). (0,5)

"Pessoas sozinhas em mesas de dois e quatro lugares"
versos 2 e 3

2. Por causa desse julgamento, como o narrador diz que é o restaurante? (0,5)

3. No texto, o freguês que pede o ovo é citado sob várias formas pelo narrador. Quais são elas? (escreva também em qual linha está cada uma) (0,5)

"está mole demais" versos 11 e 12, "está a duras de mar"
verso 13

4. As falas das personagens, nessa história, vêm marcadas pelas aspas. Identifique e escreva quem disse cada uma das frases abaixo: (0,5)

a) "Quero um ovo, mas nem cozido, nem frito, nem quente..." (L06) o homemzinho

b) "Como?" (L07) garçon do restaurante

c) "Começou a ferver." (L20) dona do restaurante

d) "Pode tirar". (L21) dona do restaurante

e) "Seu relógio atrasa." (L24) freguês

5. O restaurante sofreu uma transformação entre o início e o final do texto. Escreva três adjetivos ou expressões que você usaria para qualificar o restaurante: (0,5)

a) antes: solitário, abandonado, vazia

b) depois: fervoroso, cheio, lucrativo

6. Escolha cinco adjetivos do texto e copie-os em ordem alfabética. (0,5)

avariado, cozido, sozinho, triste

Aluno 5

Após ler a crônica "O ovo", de Ferreira Gullar, responda as questões de 1 a 6.

1. No texto, o narrador afirma que os clientes do restaurante eram solitários. Localize e copie o trecho que comprova essa afirmação (lembre-se que toda citação deve estar entre aspas). (0,5)

versos 2 e 3 "Pareceram respirar em meio de dois e quatro lugares"

2. Por causa desse julgamento, como o narrador diz que é o restaurante? (0,5)

Um restaurante solitário

3. No texto, o freguês que pede o ovo é citado sob várias formas pelo narrador. Quais são elas? (escreva também em qual linha está cada uma) (0,5)

"Sujeto magro" verso 5, "Caro dupado" verso 5
"o freguês" verso 17, "o homenzinho" verso 21

4. As falas das personagens, nessa história, vêm marcadas pelas aspas. Identifique e escreva quem disse cada uma das frases abaixo: (0,5)

a) "Quero um ovo, mas nem cozido, nem frito, nem quente..." (L06) O homenzinho

b) "Como?" (L07) Garçon

c) "Começou a ferver." (L20) Garçon

d) "Pode tirar". (L21) O Patrão

e) "Seu relógio atrasa." (L24) os freguêses

5. O restaurante sofreu uma transformação entre o início e o final do texto. Escreva três adjetivos ou expressões que você usaria para qualificar o restaurante: (0,5)

a) antes: Solitário, pobre, abandonado

b) depois: cheio, lambado, famoso

6. Escolha cinco adjetivos do texto e copie-os em ordem alfabética. (0,5)

abandonado, lambado, cheio, famoso, solitário

Após ler a crônica "O ovo", de Ferreira Gullar, responda as questões de 1 a 6.

24

1. No texto, o narrador afirma que os clientes do restaurante eram solitários. Localize e copie o trecho que comprova essa afirmação (lembre-se que toda citação deve estar entre aspas). (0,5)

Seu ele afirma: "Pessoas sozinhas em mesas de dez e quinze lugares, pessoas que não sempre os mesmos, alguns há muito tempo, mas que não se conhecem nem se cumprimentam, combinam o almoço e não conversam"

2. Por causa desse julgamento, como o narrador diz que é o restaurante? (0,5)

O ambiente era assim até que apareceu o homem do ovo

3. No texto, o freguês que pede o ovo é citado sob várias formas pelo narrador. Quais são elas? (escreva também em qual linha está cada uma) (0,5)

homem do ovo linha 7, disse o ovo linha 75, pediu o ovo linha 21, pediu o ovo,

4. As falas das personagens, nessa história, vêm marcadas pelas aspas. Identifique e escreva quem disse cada uma das frases abaixo: (0,5)

a) "Quero um ovo, mas nem cozido, nem frito, nem quente..." (L06) o homem do ovo

b) "Como?" (L07) O garçom

c) "Começou a ferver." (L20) O garçom diz

d) "Pode tirar". (L21) o homem do ovo

e) "Seu relógio atrasa." (L24) diz o garçom

5. O restaurante sofreu uma transformação entre o início e o final do texto. Escreva três adjetivos ou expressões que você usaria para qualificar o restaurante: (0,5)

a) antes: lento

b) depois: animado

6. Escolha cinco adjetivos do texto e copie-os em ordem alfabética. (0,5)

o ovo, o garçom, como hoje, de ovos

Aluno 6

1. No texto, o narrador afirma que os clientes do restaurante eram solitários. Localize e copie o trecho que comprova essa afirmação (lembre-se que toda citação deve estar entre aspas). (0,5)

"Pessoas sozinhas em mesas de dois e quatro lugares, pessoas que chegavam sempre ao mesmo tempo, à mesma hora, mas que não se falavam e se cumprimentavam."

2. Por causa desse julgamento, como o narrador diz que é o restaurante? (0,5)

"Era tão triste como a maioria dos pequenos restaurantes."

3. No texto, o freguês que pede o ovo é citado sob várias formas pelo narrador. Quais são elas? (escreva também em qual linha está cada uma) (0,5)

"O homem do ovo", "o senhor", "o freguês", "o homem do ovo", "o freguês".

4. As falas das personagens, nessa história, vêm marcadas pelas aspas. Identifique e escreva quem disse cada uma das frases abaixo: (0,5)

- a) "Quero um ovo, mas nem cozido, nem frito, nem quente..." (L06) O homem do ovo
- b) "Como?" (L07) O garçom
- c) "Começou a ferver." (L20) O dono do restaurante
- d) "Pode tirar". (L21) O freguês
- e) "Seu relógio atrasa." (L24) O homem do ovo

5. O restaurante sofreu uma transformação entre o início e o final do texto. Escreva três adjetivos ou expressões que você usaria para qualificar o restaurante: (0,5)

- a) antes: triste, solitário, pequeno
- b) depois: prosperoso, movimentado

6. Escolha cinco adjetivos do texto e copie-os em ordem alfabética. (0,5)

"sozinho, solitário, pequeno, movimentado, prosperoso, freguês, homem do ovo, garçom, dono do restaurante, frito, cozido, quente, relógio, atrasa, cumprimentavam, falavam, mesas, lugares, pessoas, sempre, mesma hora, não se falavam."

Aluno 6

2ª

1. No texto, o narrador afirma que os clientes do restaurante eram solitários. Localize e copie o trecho que comprova essa afirmação (lembre-se que toda citação deve estar entre aspas). (0,5)

"Era tão triste como a maioria dos restaurantes que, depois de sete ou oito dias de comer a fumaça do fogão, não tinham mais ninguém."

2. Por causa desse julgamento, como o narrador diz que é o restaurante? (0,5)

"É um restaurante um pouco triste."

3. No texto, o freguês que pede o ovo é citado sob várias formas pelo narrador. Quais são elas? (escreva também em qual linha está cada uma) (0,5)

"O homem do ovo cozido, o homem do ovo frito, o homem do ovo quente, o freguês da linha 17, o freguês da linha 33."

4. As falas das personagens, nessa história, vêm marcadas pelas aspas. Identifique e escreva quem disse cada uma das frases abaixo: (0,5)

a) "Quero um ovo, mas nem cozido, nem frito, nem quente..." (L06) O homem do ovo

b) "Como?" (L07) O garçom

c) "Começou a ferver." (L20) O fogão

d) "Pode tirar". (L21) O freguês

e) "Seu relógio atrasa." (L24) O homem do ovo

5. O restaurante sofreu uma transformação entre o início e o final do texto. Escreva três adjetivos ou expressões que você usaria para qualificar o restaurante: (0,5)

a) antes: triste, solitário, sem ninguém

b) depois: prato, quente, frito, cozido, com fumaça

6. Escolha cinco adjetivos do texto e copie-os em ordem alfabética. (0,5)

"solitário, triste, quente, frito, cozido"

Após ler a crônica "O ovo", de Ferreira Gullar, responda as questões de 1 a 6.

28

1. No texto, o narrador afirma que os clientes do restaurante eram solitários. Localize e copie o trecho que comprova essa afirmação (lembre-se que toda citação deve estar entre aspas). (0,5)

R: Pequeno restaurante era tão triste como o mundo

2. Por causa desse julgamento, como o narrador diz que é o restaurante? (0,5)

R: Triste

3. No texto, o freguês que pede o ovo é citado sob várias formas pelo narrador. Quais são elas? (escreva também em qual linha está cada uma) (0,5)

4. As falas das personagens, nessa história, vêm marcadas pelas aspas. Identifique e escreva quem disse cada uma das frases abaixo: (0,5)

a) "Quero um ovo, mas nem cozido, nem frito, nem quente..." (L06) _____

b) "Como?" (L07) _____

c) "Começou a ferver." (L20) _____

d) "Pode tirar". (L21) _____

e) "Seu relógio atrasa." (L24) _____

5. O restaurante sofreu uma transformação entre o início e o final do texto. Escreva três adjetivos ou expressões que você usaria para qualificar o restaurante: (0,5)

a) antes: _____

b) depois: _____

6. Escolha cinco adjetivos do texto e copie-os em ordem alfabética. (0,5)

Aluno 7

10

1. No texto, o narrador afirma que os clientes do restaurante eram solitários. Localize e copie o trecho que comprova essa afirmação (lembre-se que toda citação deve estar entre aspas). (0,5)

R: Pessoas sozinhas em mesa de dois e quatro lugares, pessoas que são sempre as mesmas.

2. Por causa desse julgamento, como o narrador diz que é o restaurante? (0,5)

R: Pequeno restaurante era tão triste.

3. No texto, o freguês que pede o ovo é citado sob várias formas pelo narrador. Quais são elas? (escreva também em qual linha está cada uma) (0,5)

R: Quer um ovo mas nem cozido nem frito nem quente. Quer um ovo entre cozido e quente sabe não muito mole nem muito duro as linhas são a sete e a dez.

4. As falas das personagens, nessa história, vêm marcadas pelas aspas. Identifique e escreva quem disse cada uma das frases abaixo: (0,5)

a) "Quero um ovo, mas nem cozido, nem frito, nem quente..." (L06) R: freguês

b) "Como?" (L07) R: garçom

c) "Começou a ferver." (L20) R:

d) "Pode tirar". (L21) R:

e) "Seu relógio atrasa." (L24) R:

5. O restaurante sofreu uma transformação entre o início e o final do texto. Escreva três adjetivos ou expressões que você usaria para qualificar o restaurante: (0,5)

a) antes: R: Ele era triste sem graça pequeno poucas pessoas

b) depois: R: Alegre mas grande mas pessoas

6. Escolha cinco adjetivos do texto e copie-os em ordem alfabética. (0,5)

R:

Aluno F

2.º

Após ler a crônica "O ovo", de Ferreira Gullar, responda as questões de 1 a 6.

1. No texto, o narrador afirma que os clientes do restaurante eram solitários. Localize e copie o trecho que comprova essa afirmação (lembre-se que toda citação deve estar entre aspas). (0,5)

R: "Quele restaurante era tão triste como a maioria desses pequenos restaurantes restaurantes" "pessoas na região em mesa de dois e quatro lugares"

2. Por causa desse julgamento, como o narrador diz que é o restaurante? (0,5)

R: Triste.

3. No texto, o freguês que pede o ovo é citado sob várias formas pelo narrador. Quais são elas? (escreva também em qual linha está cada uma) (0,5)

R: É o homem do ovo, cara chupada, sujelinho magro, hememzinhos

4. As falas das personagens, nessa história, vêm marcadas pelas aspas. Identifique e escreva quem disse cada uma das frases abaixo: (0,5)

a) "Quero um ovo, mas nem cozido, nem frito, nem quente..." (L06) R: O Crinto

b) "Como?" (L07) R: O garçom

c) "Começou a ferver." (L20) R: O Crinto

d) "Pode tirar". (L21) R: O Crinto

e) "Seu relógio atrasa." (L24) R: O Crinto

5. O restaurante sofreu uma transformação entre o início e o final do texto. Escreva três adjetivos ou expressões que você usaria para qualificar o restaurante: (0,5)

a) antes: R: Triste, solitários e cumprimentam.

b) depois: R: vito, discussões e aposto.

6. Escolha cinco adjetivos do texto e copie-os em ordem alfabética. (0,5)

R: Cozineira, grassão, freguês, hememzinhos, pratos

Aluno f

3ª

1. No texto, o narrador afirma que os clientes do restaurante eram solitários. Localize e copie o trecho que comprova essa afirmação (lembre-se que toda citação deve estar entre aspas). (0,5)

"Aquele restaurante era tão triste como a memória, como desses pequenos restaurantes que, depois do set de noite, são de comer a feira dos trabalhadores."

2. Por causa desse julgamento, como o narrador diz que é o restaurante? (0,5)

O qual restaurante era tão triste

3. No texto, o freguês que pede o ovo é citado sob várias formas pelo narrador. Quais são elas? (escreva também em qual linha está cada uma) (0,5)

~~Homemzinho~~ ~~o dono~~ ~~o~~ ~~homemzinho~~ várias formas pelo narrador é HOMENZINHO, O DONO e o controlador

4. As falas das personagens, nessa história, vêm marcadas pelas aspas. Identifique e escreva quem disse cada uma das frases abaixo: (0,5)

a) "Quero um ovo, mas nem cozido, nem frito, nem quente..." (L06) foi Esalhen

b) "Como?" (L07) o dono um ovo entre cozido e quente

c) "Começou a ferver." (L20) o dono do restaurante

d) "Pode tirar". (L21) o ovo começou a ferver

e) "Seu relógio atrasa." (L24) o dono do ovo na panela

5. O restaurante sofreu uma transformação entre o início e o final do texto. Escreva três adjetivos ou expressões que você usaria para qualificar o restaurante: (0,5)

a) antes: TRISTE, COMUM E CALMO

b) depois: SILENCIO, BARULHEIRO, QUIETO

6. Escolha cinco adjetivos do texto e copie-os em ordem alfabética. (0,5)

~~TRISTE~~ TRISTE, PRONTO, FLE, NADA, FRITO, ELE, FRITO, NADA, PRONTO, TRISTE

1. No texto, o narrador afirma que os clientes do restaurante eram solitários. Localize e copie o trecho que comprova essa afirmação (lembre-se que toda citação deve estar entre aspas). (0,5)

"liquide restaurante era triste mesmo a maioria desses pequenos restaurantes"

2. Por causa desse julgamento, como o narrador diz que é o restaurante? (0,5)

TRISTE

3. No texto, o freguês que pede o ovo é citado sob várias formas pelo narrador. Quais são elas? (escreva também em qual linha está cada uma) (0,5)

HOMENZINHO → (11)

SUBJEITO XAPOAO DE CARA CHUMADA → (5)

HOMEM → (5)

4. As falas das personagens, nessa história, vêm marcadas pelas aspas. Identifique e escreva quem disse cada uma das frases abaixo: (0,5)

a) "Quero um ovo, mas nem cozido, nem frito, nem quente..." (L06) HOMENZINHO

b) "Como?" (L07) O CLIENTE

c) "Começou a ferver." (L20) COZIDAÇÃO

d) "Pode tirar". (L21) PATRAO

e) "Seu relógio atrasa." (L24) UM CLIENTE

5. O restaurante sofreu uma transformação entre o início e o final do texto. Escreva três adjetivos ou expressões que você usaria para qualificar o restaurante: (0,5)

a) antes: ERA TRISTE, DA SÓTE DA NOITE, PEQUENOS

b) depois: OUTRA VIDA, CHEGOSA, A PARTIR DESSE DIA

6. Escolha cinco adjetivos do texto e copie-os em ordem alfabética. (0,5)

Aluno 8

35

1. No texto, o narrador afirma que os clientes do restaurante eram solitários. Localize e copie o trecho que comprova essa afirmação (lembre-se que toda citação deve estar entre aspas). (0,5)

"Pessoas sozinhas em mesa de dois e quatro lugares, pessoas que não ocupam as mesmas, àquela hora, mas não se falam nem se cumprimentavam"

2. Por causa desse julgamento, como o narrador diz que é o restaurante? (0,5)

Que o restaurante era tão triste como a maioria desses pequenos restaurantes que, depois das sete da noite, dão de comer à fauna dos trabalhadores noturnos.

3. No texto, o freguês que pede o ovo é citado sob várias formas pelo narrador. Quais são elas? (escreva também em qual linha está cada uma) (0,5)

linha 5 - apareceu o homem do ovo, um sujeitinho magro de cara fechada.
linha 11 - o homenzinho.

4. As falas das personagens, nessa história, vêm marcadas pelas aspas. Identifique e escreva quem disse cada uma das frases abaixo: (0,5)

a) "Quero um ovo, mas nem cozido, nem frito, nem quente..." (L06) o homem do ovo

b) "Como?" (L07) O garçom

c) "Começou a ferver." (L20) "O dono do restaurante" O cozinheiro

d) "Pode tirar". (L21) O dono do restaurante

e) "Seu relógio atrasa." (L24) o homem do ovo

5. O restaurante sofreu uma transformação entre o início e o final do texto. Escreva três adjetivos ou expressões que você usaria para qualificar o restaurante: (0,5)

a) antes: Muito parado

b) depois: Legal agitado

6. Escolha cinco adjetivos do texto e copie-os em ordem alfabética. (0,5)

era tão triste, sujeito magro, garçom, ovo, pequenos restaurantes.

1. No texto, o narrador afirma que os clientes do restaurante eram solitários. Localize e copie o trecho que comprova essa afirmação (lembre-se que toda citação deve estar entre aspas). (0,5)

"Pessoas sozinhas em mesa de dois e quatro lugares"

2. Por causa desse julgamento, como o narrador diz que é o restaurante? (0,5)

Que era triste o restaurante

3. No texto, o freguês que pede o ovo é citado sob várias formas pelo narrador. Quais são elas? (escreva também em qual linha está cada uma) (0,5)

a linha 5 - o homem do ovo, um sujeito magro de cara chupada

a linha 11 - O homenzinho

4. As falas das personagens, nessa história, vêm marcadas pelas aspas. Identifique e escreva quem disse cada uma das frases abaixo: (0,5)

a) "Quero um ovo, mas nem cozido, nem frito, nem quente..." (L06) o homenzinho

b) "Como?" (L07) garçon

c) "Começou a ferver." (L20) O dono

d) "Pode tirar". (L21) O homenzinho

e) "Seu relógio atrasa." (L24) Os fregueses

5. O restaurante sofreu uma transformação entre o início e o final do texto. Escreva três adjetivos ou expressões que você usaria para qualificar o restaurante: (0,5)

a) antes: Parado e triste

b) depois: Movimentado e alegre

6. Escolha cinco adjetivos do texto e copie-os em ordem alfabética. (0,5)

duro, mole, natural, ferver, sozinhas

Aluno 9

2.0

1. No texto, o narrador afirma que os clientes do restaurante eram solitários. Localize e copie o trecho que comprova essa afirmação (lembre-se que toda citação deve estar entre aspas). (0,5)

"Pessoas sozinhas em mesa de dois e quatro lugares"

2. Por causa desse julgamento, como o narrador diz que é o restaurante? (0,5)

Triste

3. No texto, o freguês que pede o ovo é citado sob várias formas pelo narrador. Quais são elas? (escreva também em qual linha está cada uma) (0,5)

linha 5 - homem do ovo, linha 11 - O homenzinho, linha 17 - Freguês,

4. As falas das personagens, nessa história, vêm marcadas pelas aspas. Identifique e escreva quem disse cada uma das frases abaixo: (0,5)

a) "Quero um ovo, mas nem cozido, nem frito, nem quente..." (L06) homenzinho

b) "Como?" (L07) Garcão

c) "Começou a ferver." (L20) Cozinheiro

d) "Pode tirar". (L21) O dono

e) "Seu relógio atrasa." (L24) Os fregueses

5. O restaurante sofreu uma transformação entre o início e o final do texto. Escreva três adjetivos ou expressões que você usaria para qualificar o restaurante: (0,5)

a) antes: triste

b) depois: animado

6. Escolha cinco adjetivos do texto e copie-os em ordem alfabética. (0,5)

~~homenzinho~~, triste, ferver, fauna, homenzinho, sozinhas,

1. No texto, o narrador afirma que os clientes do restaurante eram solitários. Localize e copie o trecho que comprova essa afirmação (lembre-se que toda citação deve estar entre aspas). (0,5)

2. "Pessoas sozinhas em meio de dias, quatro lugares".

2. Por causa desse julgamento, como o narrador diz que é o restaurante? (0,5)

3. "Aquele restaurante estava triste como o meu ovo".

3. No texto, o freguês que pede o ovo é citado sob várias formas pelo narrador. Quais são elas? (escreva também em qual linha está cada uma) (0,5)

4. "O homenzinho olhou e desaprovou com o sabido".

4. As falas das personagens, nessa história, vêm marcadas pelas aspas. Identifique e escreva quem disse cada uma das frases abaixo: (0,5)

a) "Quero um ovo, mas nem cozido, nem frito, nem quente..." (L06) homenzinho

b) "Como?" (L07) garçom

c) "Começou a ferver." (L20) garçom

d) "Pode tirar". (L21) Dona

e) "Seu relógio atrasa." (L24) homenzinho

5. O restaurante sofreu uma transformação entre o início e o final do texto. Escreva três adjetivos ou expressões que você usaria para qualificar o restaurante: (0,5)

a) antes: triste, solitário.

b) depois: freguês, tempo, e contido

6. Escolha cinco adjetivos do texto e copie-os em ordem alfabética. (0,5)

ansioso
contido, duzia restaurante,
garçom

aluno 10

1. No texto, o narrador afirma que os clientes do restaurante eram solitários. Localize e copie o trecho que comprova essa afirmação (lembre-se que toda citação deve estar entre aspas). (0,5)

"Aquele restaurante era triste como a maioria dos pequenos restaurantes."

2. Por causa desse julgamento, como o narrador diz que é o restaurante? (0,5)

"Triste"

3. No texto, o freguês que pede o ovo é citado sob várias formas pelo narrador. Quais são elas? (escreva também em qual linha está cada uma) (0,5)

11. Homenzinho, 17 freguês
5. homem do ovo, 15 suentinho

4. As falas das personagens, nessa história, vêm marcadas pelas aspas. Identifique e escreva quem disse cada uma das frases abaixo: (0,5)

a) "Quero um ovo, mas nem cozido, nem frito, nem quente..." (L06) homenzinho

b) "Como?" (L07) garçom

c) "Começou a ferver." (L20) cozinheiro

d) "Pode tirar". (L21) Dono

e) "Seu relógio atrasa." (L24) o cliente

5. O restaurante sofreu uma transformação entre o início e o final do texto. Escreva três adjetivos ou expressões que você usaria para qualificar o restaurante: (0,5)

a) antes: triste, quieto, silencioso

b) depois: agitado, não alago, cheio

6. Escolha cinco adjetivos do texto e copie-os em ordem alfabética. (0,5)

operação - Controlado - dono - freguês - homenzinho

Aluno 10

Após ler a crônica "O ovo", de Ferreira Gullar, responda as questões de 1 a 6.

1. No texto, o narrador afirma que os clientes do restaurante eram solitários. Localize e copie o trecho que comprova essa afirmação (lembre-se que toda citação deve estar entre aspas). (0,5)

As pessoas sentadas em mesas de quatro das pessoas que são sempre os mesmos, aquele homem

2. Por causa desse julgamento, como o narrador diz que é o restaurante? (0,5)

Aquele restaurante era tão triste como a maioria

3. No texto, o freguês que pede o ovo é citado sob várias formas pelo narrador. Quais são elas? (escreva também em qual linha está cada uma) (0,5)

homenzinho

4. As falas das personagens, nessa história, vêm marcadas pelas aspas. Identifique e escreva quem disse cada uma das frases abaixo: (0,5)

- a) "Quero um ovo, mas nem cozido, nem frito, nem quente..." (L06) homenzinho
- b) "Como?" (L07) o dono do restaurante
- c) "Começou a ferver." (L20) homenzinho
- d) "Pode tirar". (L21) _____
- e) "Seu relógio atrasa." (L24) _____

5. O restaurante sofreu uma transformação entre o início e o final do texto. Escreva três adjetivos ou expressões que você usaria para qualificar o restaurante: (0,5)

- a) antes: _____
- b) depois: _____

6. Escolha cinco adjetivos do texto e copie-os em ordem alfabética. (0,5)

Aluno 10

Explicando as mudanças

É necessário esclarecer que, desde o começo do curso, em 2018, nossa intenção era pesquisar e desenvolver estratégias que ajudassem os alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental II na compreensão das atividades escolares. Ao longo do primeiro ano, com esse objetivo em mente, organizamos a sondagem a fim de comprovar a veracidade do nosso problema e começamos a colocar em prática, concomitantemente com as atividades exigidas pelo currículo da escola, algumas das estratégias já organizadas. Ainda pensando no tempo, nos prazos e na possibilidade de não ser possível aplicar o projeto em 2018, assumimos, junto à direção da escola, o compromisso de continuar com a mesma turma no próximo ano a fim de dar continuidade à pesquisa.

Em 2019, após a qualificação, de posse das valorosas contribuições, a oficina pode ser elaborada, porém, antes de ser colocada em prática, surgiu a oportunidade da professora, que também leciona Inglês, fazer um intercâmbio nos Estados Unidos financiado pela Capes. Essa oportunidade, embora imperdível e muito enriquecedora, ocasionou o atraso na conclusão de uma disciplina do mestrado e o acúmulo de atividades escolares. Devido a isso e a algumas alterações nas regras de avaliação das escolas estaduais (Programa Se Liga!), o tempo não foi suficiente e, mais uma vez, a aplicação da oficina ficou incompleta e seria finalizada no começo de 2020.

Antes que pudéssemos pensar, a pandemia chegou. Não foi possível concluir o que havíamos começado e a solução foi reelaborar a pesquisa aproveitando o que tínhamos até o momento. A inquietação continua aqui e, de maneira alguma, os estudos e as pesquisas a esse respeito cessarão.

Organização das Oficinas

Ponderando que a grande dificuldade em entender enunciados se dá no momento da realização dos exercícios do livro didático, nosso manual teria como principal instrumento o próprio livro dos alunos e os enunciados da unidade escolhida seriam abordados

individualmente, dando ênfase no verbo de comando, na pontuação e no vocabulário utilizado, os quais são conteúdos presentes na proposta curricular do sétimo ano.

Para melhor organização do processo de ensino e rotina de sala de aula, o trabalho foi desenvolvido em 3 oficinas, as quais são apresentadas nos quadros abaixo.

Quadro 1 – OFICINA 01: Seguindo comandos

OFICINA 01: Seguindo comandos
ETAPAS: 1 – Distribuição dos envelopes com os comandos. 2 – Localização dos envelopes e leitura dos comandos. 3 – Cumprimento dos comandos. 4 – Discussão a respeito da atividade.
OBJETIVOS: 1 – Perceber importância de se compreender o comando antes de realizar uma tarefa. 2 – Ser capaz de ler silenciosamente e cumprir um comando.
DURAÇÃO: 1 aula de 50 minutos.

Fonte: autoria própria

Quadro 2 – OFICINA 02: Explorando a atividade escolar como um gênero textual

OFICINA 02: Explorando a atividade escolar como um gênero textual
ETAPAS: 1 – Leitura dos enunciados da unidade proposta. 2 – Análise da estrutura e das características dos enunciados. 3 – Construção da tabela.
OBJETIVOS: 1 – Conhecer as características composicionais do gênero Atividade Escolar. 2 – Perceber onde há informação e onde há comando no texto que antecede o exercício. 3 – Compreender o que é solicitado nas atividades escolares. 4 – Identificar o que interfere na compreensão do enunciado.
DURAÇÃO: 2 aulas de 50 minutos.

Quadro 3 – OFICINA 03: Uso do dicionário como auxílio na compreensão dos comandos.

OFICINA 03: Uso do dicionário como auxílio na compreensão dos comandos.

ETAPAS:

- 1 – Seleção das palavras e serem pesquisadas.
- 2 – (Re)Explicação sobre o uso do dicionário.
- 3 – Pesquisa das palavras selecionadas e aplicação nas atividades.
- 4 – Realização da atividade com escrita das respostas.

OBJETIVOS:

- 1 – Conhecer a forma de organização do dicionário.
- 2 – Identificar a necessidade do uso do dicionário.
- 3 – Compreender o enunciado a partir da troca de vocabulário.

DURAÇÃO:

2 aulas de 50 minutos.

PLANO DE ENSINO

OFICINA 1: Seguindo os Comandos

Objetivo geral

Sensibilizar e motivar para a leitura correta, a compreensão de comandos e o cumprimento de tarefas.

Objetivos específicos

Perceber importância de se compreender o comando antes de realizar uma tarefa; ser capaz de ler silenciosamente e cumprir um comando.

Para esta atividade, utilizamos envelopes com tarefas (comandos) que foram colocados sob algumas carteiras.

Na oficina 1, procuramos despertar o interesse de cada aluno para a leitura silenciosa do comando a ele destinado. Solicitamos que lessem silenciosamente o texto encontrado em seu envelope e cumprisse a tarefa sem dizer aos colegas o que estava escrito.

Apresentação da atividade

Etapa 1: Distribuição dos envelopes com os comandos.

Antes de iniciar a aula, coloque alguns comandos dentro de envelopes (imagem 1) embaixo de algumas carteiras ou cadeiras. Quando os alunos entrarem na sala, os envelopes já devem estar nos lugares.

Sugestões de comandos:

Vá até o quadro e, sorrindo, escreva “BOM DIA” com giz amarelo.

Desenhe no quadro um símbolo que represente como está o dia: ensolarado, nublado ou chuvoso.

Pegue uma bala na mesa da professora e entregue para a terceira pessoa da fila que fica perto das janelas.

Explique por quais escolas você passou antes de chegar aqui.

Diga a seguinte frase: Meu brinquedo preferido é... (descreva o brinquedo sem dizer o nome dele). Quando terminar, pergunte se alguém sabe dizer que brinquedo é esse.

Pergunte se alguém quer se juntar a você para realizarem juntos a próxima tarefa. Se tiver mais que um, pode escolher um. Se tiver um, chame pra ler com você o comando: apresente seu/sua amigo/a e diga uma qualidade dele/a. Ele/a deve fazer a mesma coisa: apresentar você e dizer uma qualidade sua.

Descreva como era sua professora do primeiro ano.

Dirija-se ao seu/sua melhor amigo/a e cumprimente-o/a com um aperto de mão.

Recite uma quadrinha. Pode ser “batatinha quando nasce...” ou outra que você saiba. Fale alto sem gritar e seja claro.

Peça que levantem as mãos as crianças que não encontraram nenhum envelope sob a cadeira.

Faça contagem regressiva começando do número dez. Quando terminar, pegue uma bala que está na mesa da professora.

IMAGEM 1: Envelopes com comandos



Fonte: acervo da pesquisa

Etapa 2: Localização dos envelopes e leitura dos comandos.

Após a recepção, peça que todos olhem embaixo da carteira e quem encontrar um envelope deve pegá-lo, mas não deve abrir ainda. Então, solicite que um/a aluno/a de cada vez abra seu envelope, e leia silenciosamente o que está escrito para, nesse momento, realizar a tarefa pedida.

Etapa 3: Cumprimento dos comandos.

Por estar com o comando, o/a aluno/a sabe exatamente o que deve ser feito e, se leu com atenção, a tarefa será cumprida adequadamente. Caso tenha alguma dúvida, deverá perguntar à professora sem que os outros alunos ouçam a questão.

Etapa 4: Discussão a respeito da atividade.

Após a realização de cada tarefa, questione os demais alunos sobre o que eles acham que estava escrito naquele papel e continue questionando até que eles acertem ou se aproximem do que você considera suficiente. Alguns detalhes do comando passarão despercebidos pela turma (como a indicação da expressão “sorrindo” e o uso do giz “amarelo” no primeiro comando) e isso ajudará a fazê-los pensar na importância de ler com atenção antes de realizar as tarefas.

Professor/a: leve-os a perceber que, em alguns casos, pode parecer que eles sabem o que foi feito, mas, para realizar a tarefa exatamente como foi solicitada, seria preciso ler o comando.

Como teve entrega de algumas balas durante a atividade, seria interessante que no encerramento da aula, todos recebessem balas também.

OFICINA 2: Explorando a atividade escolar como um gênero textual

Objetivo geral

Reconhecer a atividade escolar como um gênero textual.

Objetivos específicos

Conhecer as características composicionais do gênero Atividade Escolar; perceber onde há informação e onde há comando no texto que antecede o exercício; compreender o que é solicitado nas atividades escolares; identificar o que interfere na compreensão do enunciado.

Para essa oficina, utilizamos uma unidade do livro didático onde a proposta era a

Na **oficina 2**, procuramos explorar os comandos das atividades como se trabalha com os demais gêneros textuais estudados, ou seja, analisamos suas características, sua estrutura, esfera de circulação e diferenças e semelhanças entre eles.

Enfatizamos que nosso foco são os enunciados, ou seja, os textos que antecedem as atividades escolares, porém eles são indissociáveis dos textos a que se referem, já que, na maioria das vezes, nas aulas de Língua Portuguesa, as atividades estão diretamente ligadas à compreensão de texto e é nessa hora que os alunos se deparam com a falta de habilidade para responder as questões. Portanto, usaremos a compreensão de texto para explorar os enunciados.

Apresentação da atividade

Etapa 1: Leitura dos enunciados da unidade proposta.

Etapa 2: Análise da estrutura e das características dos enunciados.

Etapa 3: Construção da tabela.

OFICINA 3: Uso do dicionário como auxílio na compreensão dos comandos.

Objetivo geral

Ser capaz de encontrar o significado de palavras no dicionário.

Objetivos específicos:

Conhecer a forma de organização do dicionário; identificar a necessidade do uso do dicionário; compreender o enunciado a partir da troca de vocabulário.

Apresentação da atividade

Respaldo essa proposta de atividade nas palavras de Freire ao dizer que “Se trabalho com crianças, devo estar atento à difícil passagem ou caminhada da *heteronomia* para a *autonomia*, atento à responsabilidade de minha presença que tanto pode ser auxiliadora como pode virar perturbadora da busca inquieta dos educandos” (FREIRE, 1996, p. 70)

Sabendo que a inferência nem sempre é possível ou nem sempre acontece, o dicionário é uma ferramenta imprescindível na busca da autonomia. Ensinar seu uso faz parte do programa de conteúdos, em várias séries escolares, na etapa inicial do ano letivo, porém, acreditamos que não deva se restringir a um capítulo do livro didático, mas estar presente frequentemente durante as aulas de leitura.

Etapa 1: Seleção das palavras e serem pesquisadas.

Etapa 2: (Re)Explicação sobre o uso do dicionário.

Etapa 3: Pesquisa das palavras selecionadas e aplicação nas atividades.

Etapa 4: Realização da atividade com escrita das respostas.

Na oficina 3, objetivamos aprimorar a habilidade com o uso do dicionário e despertar a curiosidade em aprender o significado de palavras desconhecidas, principalmente quando essas palavras interferem na compreensão do que se lê.