



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DO MESTRADO PROFISSIONAL EM  
LETRAS - PROFLETRAS  
NIVEL MESTRADO

RENILZA DA SILVA GONÇALVES

LEITURA, ESCOLA E INTERDISCIPLINARIDADE NO DESENVOLVIMENTO DA  
COMPREENSÃO LEITORA

RIO BRANCO

2015

Renilza da Silva Gonçalves

LEITURA, ESCOLA E INTERDISCIPLINARIDADE NO DESENVOLVIMENTO DA  
COMPREENSÃO LEITORA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal do Acre – UFAC, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Letras.

Área de Concentração: Linha 2– Leitura e Produção textual: diversidade social e práticas docentes.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Márcia Verônica  
Ramos de Macêdo

Rio Branco  
2015

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

---

G635l Gonçalves, Renilza da Silva, 1975-

Leitura, escola e interdisciplinaridade no desenvolvimento da compreensão leitora / Renilza da Silva Gonçalves. – 2015.

80 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras. Rio Branco, 2015.

Inclui Referências bibliográficas.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Márcia Verônica Ramos de Macêdo.

1. Leitura – Estudo e ensino. 2. Escola. 3. Interdisciplinaridade.  
I. Título.

CDD: 372.43

---

RENILZA DA SILVA GONÇALVES

LEITURA, ESCOLA E INTERDISCIPLINARIDADE NO DESENVOLVIMENTO DA  
COMPREENSÃO LEITORA

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade Federal do Acre – UFAC.

Aprovada em, 19 de agosto de 2015.

BANCA EXAMINADORA

---

Dr.<sup>a</sup> Márcia Verônica Ramos de Macêdo (orientadora) – Universidade Federal do Acre – UFAC

---

Dr.<sup>a</sup> Tatiane de Castro dos Santos (membro interno) – Universidade Federal do Acre – UFAC

---

Dr.<sup>a</sup> Leonor Werneck dos Santos (membro externo) – Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ

---

Dr.<sup>a</sup> Margarete Edul Prado Lopes (suplente) – Universidade Federal do Acre – UFAC

Ao meu pai querido, Severino Pio Gonçalves (*in memoriam*).

Ao meu esposo, filho e os netos Heitor e Arthur, os quais me impulsionaram nessa caminhada. Assim, toda minha família, com amor e carinho incondicional. Amo vocês!

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por sempre iluminar meu caminho nos momentos difíceis.

À CAPES, pelo apoio logístico ao conceder-me uma bolsa de estudo.

À Universidade Federal do Acre, por proporcionar minha pós-graduação.

À Secretaria de Educação do Estado do Amazonas, pelo incentivo e liberação para que eu pudesse estudar em outro Estado.

À professora doutora Lindinalva Messias do Nascimento Chaves, pela dedicada coordenação.

À professora doutora Márcia Verônica Ramos de Macêdo, pela orientação competente, clara e segura.

Às professoras doutoras Leonor Werneck dos Santos (UFRJ) e Tatiane de Castro dos Santos (UFAC), membros nas bancas de qualificação e defesa, pelas contribuições valiosas.

Aos professores do programa PROFLETRAS, pela aprendizagem competente.

Aos colegas de outras disciplinas, pelo trabalho interdisciplinar.

À minha família, pela compreensão, incentivo e amor.

Ao amigo e professor, Nivaldo Gonçalves Lima (*in memoriam*), pelo incentivo.

Às amigas Veroza, Roseneide e suas famílias, pelo companheirismo e acolhimento durante essa jornada.

Finalmente, aos amigos e colegas que, de alguma forma, incentivaram-me e encorajaram-me a seguir firme nesta empreitada.

“Não morre aquele que deixou na terra a melodia de seu cântico na música de seus versos”.

(CORA CORALINA, 1965)

GONÇALVES, Renilza da Silva. *Leitura, escola e interdisciplinaridade no desenvolvimento da compreensão leitora*. 80 f. Dissertação de Mestrado – Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Universidade Federal do Acre (UFAC), Rio Branco, 2015.

## RESUMO

Esta dissertação tem por objetivo contribuir com o processo de leitura, de maneira interdisciplinar, na educação básica, sobretudo no 6º ano do ensino fundamental de uma escola estadual no município de Tapauá - AM. O estudo baseia-se numa pesquisa bibliográfica acerca do ensino e aprendizagem da leitura, através de descrição e interpretação dos respectivos assuntos. Para os aportes teóricos, dialogou-se com Solé (1998), Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2010), Santos, Riche e Teixeira (2013). A abordagem em comum são as estratégias desenvolvidas em três momentos: antes, durante e depois da leitura. Além desses, os estudos de Foucambert (1994), Leffa (1996), Marcuschi (2008) e Kleiman (2013), bem como de outros autores e fontes de pesquisa, contribuem para o entendimento do tema proposto. Dessas leituras, obteve-se como resultado uma proposta de intervenção pedagógica que busca a integração do professor de língua portuguesa com o de matemática, através de um planejamento interdisciplinar de estratégias de leitura, com o texto enciclopédico e situação-problema dos livros didáticos do 6º ano do ensino fundamental, sobretudo a socialização dessas estratégias com os demais professores do respectivo ano de ensino, através do projeto “Todo Professor é também Professor de Leitura”. Ademais, almeja-se que este trabalho conjunto, não só contribua para o desenvolvimento de aquisição da competência leitora dos alunos como também para o crescimento dos professores e da escola, diante da função social que é prevista pelo sistema educacional.

Palavras-chave: Estratégias de Leitura. Escola. Interdisciplinaridade.



GONÇALVES, Renilza da Silva. *Reading, school and interdisciplinarity in the development of reading comprehension*. 80 p. Thesis of Master. Professional Master Program in Languages –(PROFLETRAS), Universidade Federal do Acre (UFAC), Rio Branco, 2015.

#### **ABSTRACT**

The dissertation entitled "Reading, School and Interdisciplinary in the Development of Reading Understanding" is part of the post-graduate program of the Universidade Federal do Acre - UFAC in the Master's Degree in Languages (PROFLETRAS). It aims to contribute to the reading process, in an interdisciplinary way, in basic education, especially in the 6th year of primary education in a state school in the city of Tapauá - AM. The study is based on a bibliographic research about the reading teaching-learning, through description and interpretation of respective subjects. For theoretical contributions, it was discussed with Solé (1998), Bortoni-Ricardo, Machado and Castanheira (2010), Santos, Riche and Teixeira (2013). The common approach are strategies developed in three stages: before, during and after reading. In addition to these, the Foucambert (1994), Leffa (1996), Marcuschi (2008) and Kleiman (2013) studies, as well as other authors and sources of research, contribute to the theme understanding. Thus it was obtained as a result an educational intervention proposal that seeks the integration of the Portuguese-speaking teacher with math, through an interdisciplinary planning reading strategies, with the encyclopedic text and situation-problem 6 year's elementary school textbooks, especially the socialization of these reading strategies with other teachers of the same year, through the project "Every teacher is also a Reading Teacher". Moreover, it is intended that this joint work, not only contribute to the development of the acquisition of reading competence of the students, but also for the growth of teachers and school before social function that is expected by the educational system.

Keywords: Reading strategies. School. Interdisciplinarity.

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Esquema do planejamento .....	53
QUADRO 2 - Procedimentos antes da leitura 1 .....	59
QUADRO 3 - Desmembramento do texto enciclopédico.....	61
QUADRO 4 - Atividade: resumo do texto enciclopédico .....	64
QUADRO 5 - Ativação dos conhecimentos prévios. Tema: Água .....	68
QUADRO 6 - Procedimentos antes da leitura 2 .....	68
QUADRO 7 - Desmembramento do texto situação – problema .....	69
QUADRO 8 - Paráfrase do cálculo.....	70
QUADRO 9 - Paráfrase do enunciado .....	70
QUADRO 10 - Esquema do projeto .....	71

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Imagens de filmes.....	55
FIGURA 2 - Lugares de cinema .....	56
FIGURA 3 - Quebra - cabeça textual .....	57
FIGURA 4 - Situação – problema.....	66

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Resultado do PISA 2012 .....	29
TABELA 2 - IDEB 2013. Anos iniciais do ensino fundamental .....	30
TABELA 3 - IDEB 2013. Anos finais do ensino fundamental .....	31
TABELA 4 - SADEAM 2013. Língua portuguesa.....	32
TABELA 5 - SADEAM 2013. Matemática .....	32
TABELA 6 - DADOS DO INAF .....	33

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AM – Amazonas

CAED – Centro de Apoio à Educação à Distância

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INAF – Indicador de Alfabetismo Funcional

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

LD – Livro Didático

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério de Educação

OBM – Olimpíada Brasileira de Matemática

OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROFLETRAS – Mestrado Profissional em Letras

SADEAM – Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEDUC – Secretaria de Estado de Educação

TPE – Todos pela Educação

UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>14</b>
<b>2 LEITURA: INTEGRAÇÃO COM A ESCOLA E SOCIEDADE</b> .....	<b>19</b>
2.1 Organização da Escola Acerca da Leitura .....	22
2.2 Leitura: Uma Questão de Interdisciplinaridade .....	25
2.3 Avaliações Externas: PISA, Prova Brasil, SADEAM e os Dados do INAF ....	28
<b>3 ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO LEITORA</b> .....	<b>35</b>
<b>3.1 Estratégias a Serem Aplicadas Antes da Leitura</b> .....	<b>38</b>
3.1.1 Ativação dos Conhecimentos Prévios .....	38
3.1.2 Objetivo para a Leitura .....	40
<b>3.2 Estratégias a Serem Aplicadas Durante a Leitura</b> .....	<b>41</b>
<b>3.3 Estratégias a Serem Aplicadas Depois da Leitura</b> .....	<b>45</b>
3.3.1 Ideia Principal, Resumo, Perguntas e Respostas .....	45
<b>4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	<b>49</b>
<b>5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DE LEITURA</b> .....	<b>52</b>
<b>5.1 Primeira Etapa: Planejamento Interdisciplinar</b> .....	<b>52</b>
<b>5.2 Segunda Etapa: Estratégias de Leitura com o Texto de Língua Portuguesa e Matemática</b> .....	<b>54</b>
5.2.1 Texto Enciclopédico de Língua Portuguesa .....	54
5.2.2 Texto Situação – Problema de Matemática.....	65
<b>5.3 Terceira Etapa: Projeto de Leitura</b> .....	<b>71</b>
<b>CONSIDERAÇÕES (QUE NÃO SÃO) FINAIS</b> .....	<b>74</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>77</b>

## INTRODUÇÃO

O sistema educacional brasileiro visa qualificar o cidadão a ler para compreender os mais variados textos, em diferentes situações, levá-lo a refletir, a questionar e a posicionar-se, frente à realidade da qual faz parte, é uma atitude que provoca discussão e preocupação entre os profissionais de educação, sobretudo na escola, uma vez que essa competência é uma das finalidades básicas dela. Dessa forma, entende-se que compreender a leitura e a escrita, saber interpretar aquilo que se lê deve ser uma prioridade para profissionais em todas as áreas do conhecimento. Nesse sentido, justifica-se a escolha do tema desse estudo: *Leitura, Escola e Interdisciplinaridade no Desenvolvimento da Compreensão Leitora*.

Esta dissertação tem como objetivo contribuir para o processo de leitura, de maneira interdisciplinar, na educação básica, no 6º ano do ensino fundamental de uma escola estadual no município de Tapauá<sup>1</sup>- AM. Diante disso, a pesquisa conduz aos questionamentos: Como os professores podem intervir na leitura? De que maneira a escola pode integrar professores de disciplinas distintas, nesse processo? Como a escola pode socializar um projeto interdisciplinar de leitura entre professores do 6º ano do ensino fundamental? Esses e outros questionamentos nos inquietam bastante e acreditamos na possibilidade de interação da leitura em sala de aula, entre professor, texto e alunos, como um dos princípios de aquisição da competência leitora dos estudantes, de maneira progressiva.

Nessa perspectiva, a leitura está direcionada ao processo de ensino-aprendizagem. Assim, o diálogo é conduzido mediante a concepção interacionista da linguagem, em que a leitura é um ato social, entre sujeitos (leitor/aluno, texto/autor, professor), direcionado às necessidades e objetivos socialmente determinados; o professor exerce um papel essencial de mediador da leitura, utilizando várias estratégias (antes, durante, depois) e contextualizando-as com a realidade e outros conhecimentos; por sua vez, o leitor constrói sentidos ao texto e não apenas recebe um significado global para ele, vai à procura de pistas formais, formula e reformula hipóteses, aceita e rejeita conclusões, uma vez que o autor

---

<sup>1</sup> Tapauá – Amazonas. Segundo o IBGE (2014), o município de Tapauá tem uma população de 18.266 e está localizada cerca de 565 km da capital Manaus,. Existem dois meios para se locomover até o município, através de barco, chamado *Recreio*, com duração de trinta e seis horas e via táxi aéreo monomotor ou bimotor, com duração de duas horas e meia.

busca, essencialmente, a aprovação do leitor, baseado em argumentos de maneira a convencê-lo, mediante as evidências relatadas.

Salienta-se que o interesse pelo estudo surgiu através da nossa experiência enquanto professora da educação básica no Estado do Amazonas, nos anos finais (6º a 9º ano) do ensino fundamental, há mais de duas décadas. Tal trajetória possibilitou observar e analisar o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula, de forma mais específica e abrangente, sobretudo na questão da leitura, visto que se tem o contado direto com a realidade, o cotidiano das situações de aprendizagem e as reclamações de alguns professores em relação ao baixo desempenho dos alunos na leitura, nas disciplinas que cursam. Os mesmos tendem a atribuir o fracasso da aprendizagem, especificamente, ao professor de língua portuguesa. E isso não é verdade, pois todos os professores são responsáveis, seja pela leitura, seja pela aprendizagem e conhecimento adquirido pelo aluno no ambiente escolar. Essa missão não cabe apenas aos professores de língua portuguesa.

Além disso, o que também conduziu à reflexão do tema foi a realidade acerca da leitura, no Brasil, haja vista que é cenário de bastante debate, principalmente quando começaram a divulgar os resultados das avaliações externas, como o PISA, SAEB, Prova Brasil e outras fontes de pesquisas. Com esses dados ficou visível a exigência do sistema educacional e da instituição de ensino para que os alunos da educação básica tenham um bom desempenho, diante dos testes padronizados. Logo, há toda uma preocupação com os alunos que são avaliados, representando, assim, o meio escolar.

Diante das reflexões e direcionamentos expostos, dialogamos com as estratégias de leitura de Solé (1998). A autora relata que o ensino das estratégias de leitura ajuda o estudante a aplicar seu conhecimento prévio, a realizar inferências para interpretar o texto e a identificar e esclarecer o que não entende, ela enfatiza, dentre vários aspectos, o ensino do tema e ideia principal do texto em sala de aula. Também, Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2010) compartilham das mesmas estratégias de leitura na formação do leitor e acrescentam que esse trabalho deve ser feito em todas as áreas do conhecimento. Ademais, Santos, Riche e Teixeira (2013) contribuem com as mesmas estratégias e enfatizam que a escola deve proporcionar o conhecimento de variados textos e suas finalidades.



Além disso, vale ressaltar os estudos de Foucambert (1994), Leffa (1996), Marcuschi (2008) e Kleiman (2013a), pois eles dão o norte para esta caminhada dissertativa, trazendo contribuições significativas para melhor entendimento do tema aqui proposto, bem como outros autores e fontes de pesquisa.

A Dissertação está organizada da seguinte forma:

Após a Introdução, no segundo capítulo, é apresentada a importância da leitura na sociedade, uma vez que é importante destacar essa necessidade na vida do ser humano. Assim, ler é entrar em outros mundos possíveis. É indagar a realidade para compreendê-la melhor, é se distanciar do texto e assumir uma postura crítica frente ao que se diz e ao que se quer dizer, é exercer a cidadania diante no mundo da cultura escrita. Além disso, a organização da escola acerca da leitura, também, merece destaque nesse capítulo, porque é através do trabalho individual, coletivo e ações voltadas à leitura que se pode contribuir com mais eficiência na qualidade da compreensão leitora dos alunos, haja vista que a escola tem que cumprir esse ato social com a sociedade.

Dessa forma, foi enfatizado o trabalho interdisciplinar de leitura na sala de aula e na escola como um todo e a utilização dos textos dos livros didáticos como suporte. Esses livros se bem utilizados pelo professor poderão fazer a diferença no processo de ensino-aprendizagem, por intermédio da leitura.

Refletimos, também, sobre os mais recentes resultados dos relatórios das avaliações em larga escala e suas implicações na educação básica, como: o PISA, Prova Brasil, SADEAM, que são aplicadas no Brasil, no Amazonas e na escola que esse estudo é direcionado. São resultados relacionados à proficiência de estudantes em leitura, matemática e ciências. Assim também, os resultados da pesquisa do INAF são significativos, pois demonstram como o Brasil se encontra nos níveis de compreensão leitora.

No terceiro capítulo, são apresentadas as estratégias de aprendizagem para o desenvolvimento da compreensão leitora, quando se esclarecem os princípios que podem ser utilizados antes, durante e depois da leitura. É destacada a ativação dos conhecimentos prévios: o linguístico, o textual e o enciclopédico; o objetivo da leitura; atividades; principalmente, o processo de leitura de textos em sala de aula mediado pelo professor em que são estimuladas as habilidades para aquisição da competência leitora dos alunos e o processo de metacognição que é o monitoramento que se faz do próprio conhecimento. Dessa forma, nesse capítulo,

foram destaques, os fatores de textualidade: coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, intertextualidade e informatividade, com ênfase naqueles que podemos encontrar nos textos que foram trabalhados na proposta de intervenção, uma vez que não é categórico encontrar todos os fatores de textualidade de uma só vez em todos os textos trabalhados.

No quarto capítulo, é apresentado os Procedimentos Metodológicos da pesquisa, descrevendo como será feito a sugestão da proposta de intervenção para ser aplicada na sala de aula pelo professor de língua portuguesa e matemática. Todavia, se não for possível essa interação com as estratégias de leitura com esses professores de disciplinas distintas, pode ser direcionada para os professores de língua portuguesa, pois eles podem trabalhar textos de questões de matemática e de outras disciplinas em suas aulas, de maneira interdisciplinar. Fazendo isso, consegue-se, também, melhorar a leitura dos alunos na escola.

No quinto capítulo, é apresentada a proposta de intervenção de leitura em três etapas. A primeira é o planejamento interdisciplinar do processo de leitura, envolvendo os dois professores, o de língua portuguesa e o de matemática. Nesse planejamento ocorre a integração desses professores para planejarem o processo de leitura, enfatizando os objetivos diante dos textos escolhidos do livro didático, as habilidades mais comuns que podem ser trabalhados tanto pelo professor de língua portuguesa quanto o professor de matemática. Essas habilidades consistem em encontrar no texto enciclopédico Luz, Câmera e Ação e no texto de Situação-Problema a identificação do tema e ideia principal do texto, a localização das informações explícitas, a inferência das informações implícitas, a inferência do sentido de palavras, expressões ou símbolos e a relação de palavras ou expressões referentes a termos anteriores.

Já a segunda etapa da proposta de intervenção consiste em colocar em prática, em sala de aula com os alunos do 6º ano, o estudo dos textos escolhidos dos livros didáticos, utilizando os três momentos de estratégias de leitura, de acordo com o planejamento interdisciplinar da primeira etapa, ou seja, o professor de língua portuguesa trabalha com o texto Luz, Câmera e Ação e o professor de matemática trabalha o texto Situação-Problema, enfatizando as habilidades já mencionadas anteriormente.

Na terceira etapa, é a execução do projeto “Todo Professor é também Professor de Leitura”, que inclui os idealizadores, participantes, ano, duração,

objetivos geral e específicos, procedimentos e o resultado esperado. Esses idealizadores são os próprios professores de língua portuguesa e matemática que trabalharam na primeira e segunda etapa dessa proposta de intervenção de leitura, em que vão socializar essa experiência com os demais professores da escola, a princípio com os professores dessas disciplinas, posteriormente, com os de outras áreas do conhecimento.

Vale lembrar que, na hipótese de o professor de matemática não fazer parte da proposta de intervenção, o professor de língua portuguesa pode assumir o trabalho de estratégias de leitura com o texto Situação-Problema dessa disciplina e textos de outras áreas. Dessa maneira, o projeto da terceira etapa será, também, trabalhado por todos os outros que ministram a língua materna na escola.

Para finalizar, foram elaboradas as considerações (que não são) finais, com a retomada da trajetória do trabalho e o posicionamento diante do que foi exposto e, por último, as referências utilizadas nesse estudo.

## 2 LEITURA: INTEGRAÇÃO COM A ESCOLA E SOCIEDADE

*“É fácil compreender que o aprendizado da leitura não depende da justaposição das escolhas de ‘método’ que os docentes podem fazer, cada um para sua classe, mas, sim, da organização geral da escola”.*  
(FOUCAMBERT, 1994, p.34)

A escola é um dos ambientes propícios para o desenvolvimento da leitura, pois está oficialmente responsável por isso. É através dela que se espera que os indivíduos adquiram criticidade e saibam determinar suas escolhas para a melhor transformação da sociedade onde atuam.

Nesse sentido, o ensino da leitura deve ser bem direcionado ao estudante. Como ensina Foucambert (1994, p.123), o acesso ao aprendizado da leitura apresenta-se como um dos múltiplos desafios da escola e, talvez, como o mais valorizado e exigido pela sociedade. Igualmente, o acesso à escrita é o único meio de alcance da democracia e do poder individual, o qual ele define como a capacidade de compreender por que as coisas são como são e que não se confunde com os poderes permitidos ou facilitados pelo status social do indivíduo.

Assim, Foucambert (1994, p.123) diferencia o Poder dos poderes, quando diz que o primeiro permite ir além do que é evidente, possibilita à descoberta das relações por detrás das circunstâncias, situações ou coisas e está ligado à transformação; enquanto os poderes encontram-se na reprodução e na compreensão estática e não reveladora do real.

Definir leitura não é tarefa simplista como muitos pensam. A leitura é aquilo que acontece quando alguém olha para um texto qualquer e atribui sentido aos símbolos gráficos nele inseridos. (AEBERSOLD e FIELD, 1997). Porém, a forma como se realiza esse processo de atribuição de sentido aos textos tem sido objeto de atenção de pesquisadores de diversas áreas (Psicolinguística, Sociolinguística, Psicologia Cognitiva, Educação, entre outras).

O ato de ler é compreendido, convencionalmente, como receber, tirar, transmitir conhecimentos. Esse ato vai além de ler letras, e alcança o pensamento daquele que escreve, para que o leitor mergulhe no mundo do outro e com ele compartilhe ideias.

Muitos estudiosos estão debruçados nesse processo da leitura, com o intuito de compreender como isso acontece, quais estratégias são utilizadas e como

dominá-la com mais facilidade, num processo interativo e dinâmico. Por isso tudo, a leitura é olhada como uma atividade dialógica, um processo de interação que se realiza entre o leitor e o autor, mediado pelo texto, estando todos os elementos envolvidos situados em um determinado momento histórico-social.

Segundo Kleiman (2004), a leitura é uma atividade complexa devido aos múltiplos processos cognitivos utilizados pelo leitor ao construir o sentido de um texto, já que ela “não se dá linearmente, de maneira cumulativa, em que a soma do significado das palavras constituiria o significado do texto”. (TERZI, 2002, p. 15).

De tal modo, a leitura deve ser entendida, então, como um processo ativo e dinâmico, pois o “texto tem um potencial de evocar significado, mas não tem significado em si mesmo”. (MOOR et al., 2001, p. 160). De acordo com Aebersold e Field (1997), o texto e o leitor são duas entidades físicas necessárias para que o processo possa ocorrer.

Todavia, é a interação entre o texto e o leitor que constitui realmente a leitura. Acrescenta-se, também, que o contexto social é outro elemento a ser considerado em uma teoria geral sobre leitura, posto que a leitura é uma prática social. (MOITA LOPES, 1996; KLEIMAN, 2000; SOARES, 2000).

Pode-se notar, portanto, que a leitura é muito mais do que a simples ação de apropriação de significado. Ela é uma atividade de recriação, de reconstrução de ideias (DIB, 2003). E, de acordo com Kleiman (2004, p. 80), a leitura “pressupõe a figura do autor presente no texto através de marcas formais que atuam como pistas para a reconstrução do caminho que ele percorre durante a produção do texto”.

Nesse contexto, o ato de ler é, realmente, uma das práticas sociais mais realizadas pelo ser humano, visto que a sociedade contemporânea está mais modernizada e que a cada situação o indivíduo é desafiado a usar sua competência de leitor, não só em textos escritos, mas também convidado a compreender o mundo que o cerca.

O desafio é formar leitores críticos na sociedade atual. E, na perspectiva de aprendizagem, esse procedimento se faz através de construção de significados, a partir da interação entre os elementos textuais e os diversos conhecimentos do leitor.

Nesse sentido, Leffa (1996, p.17-18) esclarece que

[...] ler é interagir com o texto. A leitura é um processo feito de múltiplos processos, que ocorrem tanto simultânea como sequencialmente; esses processos incluem desde habilidades de baixo nível, executadas de modo automático na leitura proficiente, até estratégias de alto nível.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa (1988a), a leitura contribui com o processo de formação do conhecimento do aluno, uma vez que é através dela que se amplia o repertório cultural. É, ainda, por meio dela que o estudante entra em contato com outras áreas do conhecimento.

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação de texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem. Um leitor competente sabe selecionar, dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a suas necessidades, conseguindo estabelecer estratégias adequadas para abordar tais textos. (BRASIL, 1998a, p. 68).

Para Solé (1998, p. 22-23), a leitura é um processo de interação do conhecimento entre o leitor e o texto, afinal,

[...] a leitura é o processo mediado o qual se compreende a linguagem escrita. Nesta compreensão intervêm tanto o texto, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios [...] precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na sua própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas.

Portanto, leitura é interação, e considera-se a dimensão interacional da linguagem. Essa interação, através da linguagem, é fundamental no processo de leitura, muitas reflexões são concebidas acerca desse assunto, as quais são representadas em várias teorias de estudo da língua (Linguística Textual, Teoria do Discurso, Análise do Discurso, e outras). O conhecimento sobre essas abordagens é necessário para compreender certos posicionamentos que a educação demonstra e mais especificamente, a concepção do professor e da escola sobre esse fazer.

Travaglia (2009, p. 21-23) discorre diante de três concepções: linguagem como expressão de pensamento; linguagem como instrumento de comunicação; linguagem como forma de interação. A primeira “é um ato individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que acontece [...], são normas gramaticais do falar e escrever ‘bem’ [...]”. A segunda “é vista como um código, [...] um conjunto de signos que se combinam segundo

regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem de um emissor a um receptor”. Já a terceira, “o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão-somente traduzir e exteriorizar um pensamento ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor)”.

Diante desta terceira concepção de linguagem, é que a leitura merece destaque, haja vista que é através da interação social e cultural entre professor e aluno, que passa a ser fator relevante no processo de ensino-aprendizagem e que pode condicionar o desenvolvimento da leitura de maneira eficaz na vida do aluno. Nessa concepção, diz Bakhtin:

[...] o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão somente traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor). A linguagem é, pois um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre os interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico. (BAKHTIN, 1986, apud TRAVAGLIA, 2009, p. 23).

Partindo desse pressuposto, de que a leitura é entendida como um processo interativo entre leitor e o texto, bem como do fato de que essa interação depende, também, do desenvolvimento do trabalho com a linguagem em sala de aula, para a compreensão de tais textos, torna-se imprescindível compreender o papel social da escola, visto que esse ambiente é o vínculo entre os futuros leitores e a inserção no meio social. Mesmo porque, nem todos os alunos convivem numa família de leitores.

## **2.1 Organização da Escola Acerca da Leitura**

Partindo da premissa de ser a pessoa humana parte integrante do mundo globalizado, o processo educativo, em sua função social, necessita responder aos anseios da comunidade escolar. Isso significa dizer que urge à escola, assumindo seu papel pedagógico e educador, fazer desenvolver nos estudantes a competência comunicativa dos usuários da língua (falante/ouvinte escrito, leitor), ou seja, conduzir o educando para que este entenda que a sua aprendizagem não se realiza meramente na exteriorização do pensamento e na transmissão de informações, mas por meio de ações concretas no mundo em que vive, isto é, pela prática que lhe oferta os atos de vida. E, por isso, de acordo com os documentos oficiais, que regem a educação nacional, é hora de a escola formar pessoas críticas, conscientes de seus direitos e deveres.

Dessa forma, na tentativa de compreender o sentido real da leitura é importante deixar claro que a pessoa precisa ser conduzida em diversas situações a entrar nesse universo de leitores, pois somente assim este será capaz de tornar-se cidadão consciente, participativo e sujeito de sua própria história, bem como possuir o domínio discursivo em diferentes situações comunicativas, diante da sociedade.

Além disso, em pleno século XXI, assim como a escrita, a leitura passou a ser uma prioridade, na conjuntura educacional, uma vez que, por meio dela, é possível não somente a inserção do indivíduo no mundo globalizado, mas, também, a obtenção de uma participação ativa no meio social do qual faz parte.

Nesse sentido, a escola é um dos pilares da educação, sistematizada formalmente, no desenvolvimento e na formação do leitor, proporcionando diversas informações e conhecimentos que o possibilitarão interagir na sociedade, de forma mais crítica e consciente, conduzindo o leitor a exercer o seu papel de cidadão. Como enfatiza a proposta curricular da rede estadual de ensino do Amazonas (2006, p. 22-23),

[...] a escola tem o papel fundamental de fornecer conhecimentos e possibilidades, contribuindo para a formação de cidadãos que tenham condições de plena e ativa participação no meio em que vivem, de situar-se no mundo, observado criticamente, relacionando-se, lendo e interpretando a grande quantidade de informações e descobertas existentes, questionando e contribuindo para a transformação da sociedade.

Solé (1998, p. 32) fala do desafio que a escola enfrenta em relação à leitura dos sujeitos. Diz o seguinte:

Um dos múltiplos desafios a ser enfrentado pela escola é o de fazer com que os alunos aprendam a ler corretamente [...], ela provoca uma desvantagem profunda nas pessoas que não conseguiram realizar essa aprendizagem.

Sabe-se que a escola é desafiada no cotidiano escolar a conviver e tentar amenizar o desempenho insatisfatório que os estudantes apresentam na leitura em relação à aprendizagem. Esse mau desempenho pode estar relacionado a vários fatores, dentre eles, o socioeconômico e o cultural dos alunos. Todavia, a formação, também, do professor e a falta de planejamento e execução de ações na escola, em busca de um trabalho na leitura, são fatores que também dificultam a proficiência do papel da escola. Assim, é importante a relação entre a prática pedagógica e toda a escola.

Nesse sentido, Solé acrescenta (1998, p. 33):



Considero que o problema do ensino da leitura na escola não se situa no nível do método, mas na própria conceituação do que é a leitura, da forma que é avaliada pelas equipes de professores, do papel que ocupa no Projeto Curricular da Escola, dos meios que se arbitram para favorecê-la e, naturalmente, das propostas metodológicas que se adotam para ensiná-la.

A organização da escola, em busca de ações estratégicas para a melhoria da qualidade de ensino, tornou-se um tema bastante discutido nas políticas públicas educacionais, uma vez que as leis vigentes estabelecem a participação dos professores na elaboração da proposta pedagógica da escola. Com isso, a cobrança do sistema de ensino passou a ser mais frequente em querer que as escolas façam e executem seus projetos.

Vale lembrar, também, a referência que se estabelece ao termo projeto. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96, em seus artigos 12,13, usa a expressão “proposta pedagógica” e, no artigo 14, “projeto pedagógico”, que do ponto de vista legal podem ser equivalentes. No entanto, na presente discussão usaremos a expressão Projeto Político Pedagógico – PPP<sup>2</sup>, termo, mais recente, muito usado nos livros nas formações continuadas de professores, que o conceituam da seguinte forma:

[...] o projeto político pedagógico como instrumento teórico-metodológico responsável pela organização e integração do trabalho escolar, visando à transformação dessa realidade e partindo da premissa de que cada escola se constrói a partir de condições específicas. Ele é, portanto, o elemento que busca um rumo, uma direção para as práticas desenvolvidas na escola. Trata-se, enfim, de um instrumento de gestão cuja função precípua é explicitar a intencionalidade da escola como instituição educativa. (FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO PÚBLICA, 2014, p. 6).

Diante dessa premissa, pode-se dizer que o PPP é a identidade da escola, à medida que possibilita aos atores (comunidade escolar e local), conceber, executar e avaliar seu próprio trabalho, de maneira participativa e democrática, haja vista que envolve várias ações afins, em busca da qualidade da educação. Algumas dessas ações desenvolvidas na escola são aglutinadas ao PPP e denominam-se, também, de projetos, muitos deles pedagógicos.

Em consonância com as leis vigentes educacionais, os PCN de língua portuguesa do ensino fundamental apresentam como uma das possibilidades de

---

<sup>2</sup> PPP – Apesar de ser um documento exigido oficialmente pelo sistema educacional, nem todas as escolas possuem, e em algumas até existe, mas fica engavetado. Faltando, assim, mais envolvimento da escola como um todo.

desenvolver a competência leitora dos alunos, a organização da escola por projeto, o discurso é:

A escola deve organizar-se em torno de uma política de formação de leitores, envolvendo toda a comunidade escolar. Mais do que mobilização para aquisição e preservação do acervo, é fundamental um projeto coerente de todo o trabalho escolar em torno da leitura. Todo professor, não apenas o de Língua Portuguesa, é também professor de leitura. (BRASIL, 1998a p. 72).

No entanto, os PCN (1998b) de outras disciplinas do segundo ciclo no ensino fundamental, como a matemática, não sugerem, explicitamente, tal trabalho em torno do ensino da leitura, pois, ressalta as conexões que ela estabelece com os temas transversais como: ética, pluralidade cultural, saúde, orientação sexual, meio ambiente e outros, num trabalho de acordo com os objetivos e as peculiaridades de cada área do conhecimento.

Ainda, na visão dos PCN (1998a), essa inter-relação de várias áreas do conhecimento é abordada como interdisciplinaridade, a qual representa a articulação do conteúdo do currículo escolar. Dessa forma, considerando que a leitura é um dos objetivos prioritários da educação básica e que faz parte do papel social da escola, espera-se que os professores trabalhem o processo de leitura nas diferentes disciplinas.

## **2.2 Leitura: Uma Questão de Interdisciplinaridade**

Os PCN (1998a) destacam que a interação entre disciplinas da área do saber apresentam conceitos semelhantes, porém com algumas distinções, apresentam os termos: (multi), (pluri), (inter) e (trans) disciplinaridade. A **multidisciplinaridade** caracteriza-se por apresentar mais de uma disciplina, aparentemente, não tem relação uma com a outra, cada disciplina permanece com sua metodologia própria e não há um resultado integrado; a **pluridisciplinaridade** apresenta o estudo de um objeto em várias disciplinas ao mesmo tempo, mas sem muita coordenação e organização; já a **interdisciplinaridade** existe cooperação e diálogo entre as disciplinas de forma recíproca e coordenada; e a **transdisciplinaridade** apresenta cooperação entre todas as disciplinas, etapa superior à interdisciplinaridade, integração de várias ciências, sem separar matérias.

Na perspectiva de possibilidade de organização e cooperação recíproca no ambiente escolar, vale ressaltar a interdisciplinaridade, que se configura como um grande desafio e que demanda esforço.

Basta observar que, mesmo nas escolas que abraçam a interdisciplinaridade, essa prática continua sendo uma experiência de exceção dentro do universo escolar, cuja organização permanece fundamentada na fragmentação do processo do conhecimento, incluindo os mecanismos de avaliação e a organização burocrática. (BRASIL, 2007, p. 27).

A união de várias disciplinas, em prol de um objetivo em comum, exige, por parte dos professores e da escola, uma mudança de atitude. Diante dessa concepção de trabalho escolar, os professores além de serem desbravadores, passam a vivenciar esse sentimento de grupo e fazem a aproximação das áreas de estudo valer a pena. Logo, a leitura deve ser abordada como uma questão de trabalho desenvolvido coletivamente na escola.

Assim, o eixo integrador nas disciplinas é a leitura e suas estratégias de compreensão, esse trabalho poderia se transformar em projeto e fazer parte do PPP, uma vez que este norteia as ações da escola. É com essa autonomia que o projeto pode ser consolidado por todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Antunes (2009, p. 187) compartilha com a ideia de se trabalhar com a mobilização de estratégias de leitura de forma interdisciplinar,

[...] em geral, o professor de qualquer disciplina apoia suas aulas em textos escritos (embora alguns são explicados oralmente). Lições de história, geografia, biologia, matemática etc., são apresentados em gêneros expositivos [...] Um problema de matemática, a análise de uma explicação de biologia, por exemplo, exigem o exercício de múltiplas interpretações, sem sucesso quando não se sabe mobilizar os diferentes tipos de conhecimento suscitados na atividade de leitura.

Reforçando ainda mais, Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2010, p. 51) dizem que todo professor deve ser professor de leitura, pois

[...] baseia-se no fato de que a leitura é uma atividade interdisciplinar, uma vez que é por meio dela que se tem acesso aos conhecimentos de todas as áreas do saber. Sendo assim, para obter sucesso na aprendizagem de quaisquer conteúdos, necessário é desenvolver habilidades para ler textos específicos e a eles relacionados.

Sendo assim, a intervenção no processo da leitura na escola tem que começar pela base, no ensino fundamental, caso não aconteça, a dificuldade se alastra ao longo dos anos de escolarização, em diferentes disciplinas.

Cagliari (2012, p. 131) comenta que nos anos iniciais do ensino fundamental, “o aluno muitas vezes não resolve problemas de matemática não porque não saiba matemática, mas porque não sabe ler o enunciado do problema [...] ele não entende mesmo é o português que lê”. E acrescenta: “tudo o que se ensina na escola está diretamente ligado à leitura e depende dela para se manter e se desenvolver”.

Para Solé (2009, p. 202), incluir a leitura na escola é incluir, prioritariamente, a figura do professor, “aquele que, concretamente, dá visibilidade ao ato de ler. Aquele que transita pelo mundo das páginas, que deixa o rastro de sua experiência de leitor”.

Por outro lado, a prática pedagógica do professor é também assunto bastante questionado no processo de ensino-aprendizagem, pois sua função, dentre outras, consiste “em planejar, organizar e controlar as atividades de ensino, de modo que sejam criadas as condições em que os alunos dominem, conscientemente, os conhecimentos e métodos da sua aplicação”. (LIBÂNEO, 2005, p. 157).

Outro ponto importante é que, na escola, todas as disciplinas se apóiam, em grande parte, nos livros didáticos, como suporte para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem, pois neles estão os conteúdos escolares. Esses conteúdos passam a ser o núcleo da educação, cuja função é assegurar aos membros da sociedade a compreensão e aquisição da experiência social que, historicamente, acumulada, e culturalmente organizada, vai definir o planejamento de ensino, o plano de ação e o recurso didático, visto que está de acordo com as leis e as normas vigentes do sistema educacional.

Dessa maneira, o currículo que se apresenta no livro didático faz parte permanente de reflexões e considerações, na definição clara dos objetivos da escola, no sentido desta realizar a sua função social. (PROPOSTA CURRICULAR DE ENSINO DO AMAZONAS, 2006, p. 18).

Assim, apesar de tantos novos meios de informações, presentes no dia-a-dia dos educadores e alunos, tais como a televisão e a internet, o livro didático, no país, não perde o posto de material pedagógico mais usado na história da educação. Segundo Circe Bittencourt, pesquisadora de livros didáticos, há duas décadas,

ênfatiza que, “o bom livro didático é aquele usado por um bom professor”. (NOVA ESCOLA, 2014, p. 26).

Portanto, o livro didático é um bom instrumento a ser utilizado pelo professor no trabalho em sala de aula. Já existem pesquisas voltadas a essa questão, como no livro *Leitura e Mediação Pedagógica* de Bortoni-Ricardo et al (2012) que consta trabalhos feitos com a leitura dos conteúdos dos livros didáticos, os protocolos de leitura, que comprovam que é possível executar um bom processo de leitura utilizando esse material.

Dessa forma, um dos desafios dos educadores é proceder com a leitura dos livros didáticos visando à construção de novos conhecimentos, numa dedicação de trabalho e esforço, a fim de que, no decorrer do processo da leitura, os alunos comecem a ler de maneira mais espontânea e prazerosa, com interações positivas no convívio social.

Ademais, o conceito de ler que foi até então enfatizado, mais o planejamento interdisciplinar e a prática docente acerca da leitura facilita a eficácia desse resultado, que virá no decorrer dos anos, tendendo a diminuir a dificuldade na leitura dos alunos. No entanto, se esse trabalho e responsabilidade forem direcionados, apenas, para determinada disciplina, como a língua portuguesa, a escola não terá êxito significativo. Como podemos constatar em alguns resultados das avaliações externas e/ou avaliações em larga escala e outros.

### **2.3 Avaliações Externas: PISA, Prova Brasil, SADEAM e os Dados do INAF**

As avaliações em larga escala são consideradas pelos pesquisadores como o ‘termômetro’ da educação, as quais servem de subsídios para as políticas públicas investirem no âmbito educacional. Há, também, críticas quanto à eficiência desses resultados, por apresentarem limitações em alguns aspectos, para muitos estudiosos da área educacional, as avaliações externas são mais uma estratégia de controle no país e que seus resultados não podem ser considerados como verdade absoluta.

Todavia, percebe-se que, é através desses resultados que são verificados como os alunos, no Brasil, no Amazonas e na escola em estudo estão, naquilo que diz respeito ao nível de desempenho da aprendizagem. Dessa maneira, o estudo faz

referências às avaliações externas como o PISA, a Prova Brasil, o SADEAM e os dados do INAF.

Segundo o Ministério de Educação (MEC), o PISA é um Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, é desenvolvido pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Aplicada a estudantes de 15 anos de idade, acontece a cada três anos e contempla três áreas de conhecimento: Leitura, Matemática e Ciências, havendo, a cada edição do programa, maior ênfase em cada uma dessas áreas. Nas três últimas edições foram: 2006 – Ciências; 2009 – Leitura; 2012 – Matemática; e em 2015, será a vez de Ciências novamente.

O último resultado do exame foi divulgado em dezembro de 2013 e dele participaram 65 países. Nas três disciplinas, o Brasil teve desempenho baixo entre os países da OCDE. Em Matemática ficou em 58º lugar; em Leitura o 55º lugar; e em Ciências o 59º lugar.

Tabela 1 – Resultado do PISA 2012

<b>A evolução do Brasil no PISA (pontuação e posição no ranking mundial)</b>					
Brasil	Pisa 2000	Pisa 2003	Pisa 2006	Pisa 2009	Pisa 2012
Matemática	334	356	370	386 (57 <sup>a</sup> )	391 (58 <sup>a</sup> )
Leitura	396	403	393	412 (53 <sup>a</sup> )	410 (55 <sup>a</sup> )
Ciências	375	390	390	405 (53 <sup>a</sup> )	405 (59 <sup>a</sup> )
<b>Média Geral</b>	368	383	384	401	<b>402</b>

Fonte: OCDE e INEP/MEC (2013).

De acordo com o PISA, em 2012, o desempenho dos estudantes em Leitura, no Brasil, piorou em relação a 2009. O país obteve 410 pontos, ficando em 55º lugar, quase metade (49,2%) dos brasileiros não alcançaram o nível 2, numa escala até o nível 6. Isso significa que eles não são capazes de deduzir informações no texto, de estabelecer relações entre diferentes partes do texto e não conseguem compreender nuances da linguagem.

Ainda, segundo o relatório da OCDE, o Brasil está longe de uma educação de qualidade, se comparada aos países mais desenvolvidos como a China, que obteve 570 pontos em Leitura e justifica que parte do mau desempenho do país pode ser explicada pela expansão de estudantes de 15 anos em séries defasadas.

Em Ciências, o Brasil obteve o 59º lugar, apesar de ter mantido a pontuação (405), o país perdeu seis pontos desde o 53º lugar em 2009, mais da metade 55,3% dos alunos brasileiros alcançaram apenas o nível 1 de conhecimento. Eles são capazes de aplicar o que sabem apenas a poucas situações de seu cotidiano e dar

explicações explícitas em relação às evidências. A média dos países mais desenvolvidos, como a China, é de 510 pontos.

Já na Matemática, os brasileiros apresentaram um pequeno avanço, saíram de 386 pontos em 2009 para 391 pontos em 2012. A média dos países mais desenvolvidos, como a China, é de 613 pontos. Apesar da melhora, dois em cada três brasileiros não consegue interpretar situações que exigem deduções diretas da informação dada e não são capazes de entender percentuais, frações ou gráficos.

Segundo a mesma fonte consultada do MEC, o resultado do PISA no Estado do Amazonas ficou abaixo da média nacional. Em Leitura: 382 pontos; Ciências: 376 pontos e Matemática 356 pontos. De modo geral, percebe-se que, nessas avaliações, os estudantes desconhecem, muitas vezes, os assuntos e se sabem não conseguem entender o que se está perguntando nas questões.

O MEC aplica, também, a Prova Brasil, avaliação a qual as escolas públicas são submetidas de dois em dois anos, no final de cada ciclo de ensino fundamental, 5º e 9º ano. A média é combinada com a aprovação escolar e a nota alcançada nos testes, nas disciplinas de língua portuguesa (com foco em leitura) e matemática (foco em resolução de problema), numa escala que varia de 0 a 10 pontos. Vale ressaltar que tanto a língua portuguesa quanto a matemática utilizam a compreensão leitora, seja para compreender os variados textos, seja para resolução de problema. Esses resultados são comparados no nível de escolas, municípios e estados de todo o Brasil, através do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica<sup>3</sup> (IDEB) do governo federal.

Tabela 2 – IDEB 2013. Anos iniciais do ensino fundamental

	IDEB Observados					Metas				
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2021
<b>Estadual</b>	3.9	4.3	4.9	5.1	5.4	4.0	4.3	4.7	5.0	6.1
<b>Municipal</b>	3.4	4.0	4.4	4.7	4.9	3.5	3.8	4.2	4.5	5.7
<b>Privada</b>	5.9	6.0	6.4	6.5	6.7	6.0	6.3	6.6	6.8	7.5
<b>Pública</b>	3.6	4.0	4.4	4.7	4.9	3.6	4.0	4.4	4.7	5.8

Fonte: SAEB e Censo Escolar/ INEP/MEC (2014).

<sup>3</sup> **IDEB** - é um instrumento que pretende ser o termômetro da qualidade da educação básica em todos os estados, municípios e escolas públicas de todo o Brasil. É calculado através do rendimento escolar (aprovação) dos alunos e a proficiência da Prova Brasil. Mais informações consulte o *site*: [www.http://portal.mec.gov.br/](http://portal.mec.gov.br/).

Tabela 3 – IDEB 2013. Anos finais do ensino fundamental

	IDEB Observados					Metas				
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2021
<b>Estadual</b>	3.3	3.6	3.8	3.9	4.0	3.3	3.5	3.8	4.2	5.3
<b>Municipal</b>	3.1	3.4	3.6	3.8	3.8	3.1	3.3	3.5	3.9	5.1
<b>Privada</b>	5.8	5.8	5.9	6.0	5.9	5.8	6.0	6.2	6.5	7.3
<b>Pública</b>	3.2	3.5	3.7	3.9	4.0	3.3	3.4	3.7	4.1	5.2

Fonte: SAEB e Censo Escolar/ INEP/MEC (2014).

Nesses resultados mais recentes, percebe-se que a educação pública no Brasil teve um crescente avanço no IDEB, dos anos iniciais (1° ao 5°), de 3.6 em 2005 para 4.9 em 2013 e na rede estadual no Amazonas de 3.9 em 2005 para 5.4, em 2013. Já nos anos finais (6° ao 9°), a educação pública cresceu de 3.2 para 4.0, e na estadual de 3.3 para 4.0. Embora tenha havido um crescimento significativo, nos anos finais do ensino fundamental, o resultado se distancia dos anos iniciais.

O IDEB do Estado do Amazonas é de 5.1 nos anos iniciais e nos anos finais é de 3.9 em 2013. Ainda, segundo as informações do MEC, na escola em estudo, é de 4.8 no ensino fundamental de 6° ao 9° ano, sendo a única instituição estadual do município com essa modalidade de ensino.

A Secretaria do Estado de Educação (SEDUC) divulga os resultados do Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas (SADEAM), que seguem os mesmos procedimentos dos testes padronizados da Prova Brasil. A diferença é que são aplicados todos os anos e contemplam, além do 5° e 9° anos, o 3° e 7° anos do ensino fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA), 1° e 3° ano do ensino médio (e EJA). Os resultados possibilitam analisar em que padrão de desempenho os estudantes da escola se encontram como: Abaixo do Básico, Básico, Proficiente e Avançado.

Os dados mais recentes de 2013, do 7° ano em língua portuguesa e matemática do ensino fundamental do Estado e escola são:



Tabela 4 – SADEAM 2013. Língua portuguesa

<b>Língua Portuguesa</b>				
<b>7º ano EF</b>	Abaixo do Básico	Básico	Proficiente	Avançado
<b>Amazonas</b>	25,2%	40,8%	27,0%	6,9%
<b>Escola</b>	25,9%	39,4%	26,5%	8,2%

Fonte: CAED/UFJF (2013).

Tabela 5 – SADEAM 2013. Matemática

<b>Matemática</b>				
<b>7º ano EF</b>	Abaixo do Básico	Básico	Proficiente	Avançado
<b>Amazonas</b>	40,8%	41,7%	17,1%	0,4%
<b>Escola</b>	34,7%	46,5%	18,2%	0,6%

Fonte: CAED/UFJF (2013).

A maioria dos estudantes, em Língua Portuguesa encontra-se no nível básico (40,8%). Esses alunos conseguem dominar as habilidades mais simples e esperadas ao nível de escolaridade que estão, mas nas habilidades mais complexas, poucos se saem bem. Na Matemática, os estudantes, também, encontram-se no padrão de desempenho do nível básico (41,7%), apresentando dificuldades similares. Dessa forma, nas duas disciplinas os alunos precisam ampliar mais as habilidades, tanto no que diz respeito à quantidade de acertos nas questões mais simples, quanto no que se refere à complexidade que eles encontram nas questões que exijam mais inferências.

Observa-se que esses resultados confirmam a carência de bons níveis de leitura que os estudantes brasileiros e amazonenses apresentam. A escola tem dificuldade em desenvolver atividades que propiciem que os estudantes progridam em relação ao desenvolvimento de habilidades leitoras ao longo da educação básica.

Antunes (2009, p. 185) relata a situação no país diante desses diagnósticos e afirma que,

[...] a cada ano, avaliações de diferentes portes dão conta de que, no Brasil, a escola vem falhando na sua função de formar leitores. De fato, ensinar a decifrar os sinais gráficos é apenas uma das condições para que se possa, gradativamente, inserir o aluno no mundo dos livros, das informações escritas, da cultura letrada, da ficção literária; afinal na convivência com a língua escrita [...] em algumas escolas, nem mesmo essa condição básica de ensinar a decifrar os sinais da escrita tem tido êxito esperado.

Assim, os resultados das avaliações externas sobre a leitura mostram, entre outros aspectos, a necessidade de reflexão sobre o fazer pedagógico, especialmente no que se refere ao trabalho da leitura.

Como comenta Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2010, p. 65),

[...] as avaliações em grande escala mostram que nossos alunos não estão entendendo o que leem, torna-se imperioso olhar detidamente para nosso fazer pedagógico, abandonar o velho hábito de pensar a leitura como prática escolar de mera decodificação de um código e assumir o papel da mediação do professor como fator preponderante para formação da cidadania de nossos alunos. É preciso adotar a concepção de leitura como prática social e consequentemente o letramento como foco principal [...].

Além dos diagnósticos das avaliações em larga escala sobre a leitura, constata-se, ainda, através do Indicador do Alfabetismo Funcional (INAF), que no Brasil, apesar de ter diminuído o analfabetismo, durante a última década, os brasileiros ainda leem demonstrando dificuldades na compreensão, uma vez que a pesquisa classifica em quatro níveis: **analfabeto**, pessoas que não conseguem realizar nem mesmo tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases; **rudimentar**, indivíduos que localizam informações explícitas no texto; **básico**, leem e compreendem textos mais simples fazendo algumas inferências; **pleno**, pessoas que têm mais habilidades em ler textos diversos e compreendê-los.

Tabela 6 - Dados do INAF

Evolução do Alfabetismo Funcional no Brasil - População de 15 a 64 anos (em %)							
Níveis	2001- 2002	2002- 2003	2003- 2004	2004- 2005	2007	2009	2011- 2012
Analfabeto	12	13	12	11	9	7	6
Rudimentar	27	26	26	26	25	21	21
Básico	34	36	37	38	38	47	47
Pleno	26	25	25	26	28	25	26
<b>Analfabetos funcionais</b> (Analf. e Rudimentar)	<b>39</b>	<b>39</b>	<b>38</b>	<b>37</b>	<b>34</b>	<b>27</b>	<b>27</b>
<b>Alfabetizados</b> <b>Funcionalmente</b> (Básico e Pleno)	<b>61</b>	<b>61</b>	<b>62</b>	<b>63</b>	<b>66</b>	<b>73</b>	<b>73</b>

Fonte: INAF/ BRASIL 2001 a 2011(Adaptado).

De acordo com esses dados, os brasileiros se sobressaem no nível básico, porém quando se deparam com textos mais complexos demonstram dificuldades em interpretá-los.

Portanto, apesar de se saber que a leitura é importante na prática social do indivíduo e o papel social que a escola desenvolve em relação a ela, percebe-se

que, através das avaliações externas e dos dados do INAF, os brasileiros, incluindo os amazonenses, não desempenham muito bem esse processo. Sendo assim, torna-se necessário, dentre outros aspectos, o estímulo do desenvolvimento de estratégias de leitura na aprendizagem.

### **3 ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO LEITORA**

Antes de abordarmos as estratégias de leitura, é prudente a reflexão sobre alguns aspectos importantes para o ensino dela em sala de aula.

Segundo Solé (1998, p. 89), um dos aspectos é a concepção que o professor tem sobre leitura, o que ele fará para que sua prática contribua para esse desenvolvimento com os alunos. Diante disso, a autora lembra que a leitura é uma atividade. À medida que se desenvolve, deve se tornar voluntária e prazerosa e, o professor deve levar em consideração a maneira como vai abordar essa leitura com os alunos, no intuito de haver o incentivo e o prazer de ler. Além disso, é necessário distinguir situações em que se “trabalha” a leitura ou não.

Por causa disso, o incentivo à leitura é um princípio necessário, como ferramenta desafiadora para os alunos. Sabemos que é mais simples estimular as crianças pequenas para aprender a ler, por causa das histórias, gravuras e outros fatores. No entanto, para estimular os alunos maiores, a fim de que leiam para aquisição de conhecimento, fica muito mais difícil. O importante é relacionar o texto com vários conhecimentos deles sobre o assunto que será abordado.

Outro aspecto é se questionar sobre a leitura silenciosa, se o aluno perceber que não há muito interesse por parte do professor em ler com eles ou explorar o texto, essa leitura torna-se pouco atrativa. Assim, também, é não fazer da leitura uma competitividade, na qual quem pronuncia melhor o texto ganha premiação e quem não o faz bem é censurado. Esse tipo de atitude pode ocasionar uma repulsa por parte dos alunos ao ato de ler.

Enfim, o professor poderá fazer diferentes ações com a leitura, desde que envolva os alunos diante dos objetivos traçados a cada situação, a fim de que a torne mais produtiva. (SOLE, 1998, p. 90).

Dessa forma, no ensino de leitura em sala de aula deve ser desenvolvida a função a partir de “andaimes”. Esta função é todo o processo de auxílios audíveis ou visíveis que o membro mais experiente fornece a um membro menos experiente de um grupo. Isso diz respeito não só a questão da leitura e aprendizagem, mas, também, toda cultura presente na interação humana.

Esta metáfora andaimes ou andaimagem, primeiramente, “foi divulgado pelo psicólogo norte-americano Jerome Bruner (1983), que apresenta o interesse das

formas institucionais pelas quais a cultura é transmitida.” Outro conceito presente é o de Lev Vigotsky, zona de desenvolvimento proximal (ZDP), “que consiste no espaço entre o que o aprendiz pode realizar sem nenhum auxílio e o que realiza com a ajuda de uma pessoa mais experiente”. (MAGALHÃES; MACHADO. In: BORTONI-RICARDO et al, 2012, p.55).

Assim, esta metáfora é utilizada para explicar o papel do ensino em relação à aprendizagem do aluno. Logo, se essa interação for positiva, o andaime é retirado sem ser possível encontrar seu rastro e sem que o edifício caia, e essa ajuda deve ser retirada progressivamente, à medida que o aluno se mostrar mais competente e puder controlar sua própria aprendizagem. (SOLÉ, 1998, p. 76).

Desse modo, a estratégia da aprendizagem está associada à cognição, quando o indivíduo pratica a leitura, ele utiliza processos mentais que adquiriu com o passar do tempo. Também na leitura se associa a metacognição, o controle desse processo.

Segundo Kleiman (2013, p. 74-75), essas “estratégias cognitivas da leitura seriam aquelas operações inconscientes, que se realizam para atingir algum objetivo de leitura”. Já as estratégias metacognitivas “seriam aquelas operações (não regras), realizadas com algum objetivo em mente, sobre as quais se tem controle consciente, no sentido de sermos capazes de dizer e explicar a nossa ação”.

Vale enfatizar o processo metacognitivo, haja vista que se refere à conscientização do sujeito sobre seus próprios conhecimentos, sobre sua capacidade de compreender, manipular e controlar suas habilidades para aprender.

Assim, afirma Leffa (1996, p. 46),

[...] a metacognição na leitura trata do problema do monitoramento da compreensão feito pelo próprio leitor durante o ato da leitura. O leitor em determinados momentos de sua leitura, volta-se para si mesmo e se concentra não no conteúdo do que está lendo, mas nos processos que conscientemente utiliza para chegar ao conteúdo.

Essa conscientização acontece quando se encontra um obstáculo, como uma frase ou expressões incompreensíveis, que contradizem as expectativas de compreensão, quando é preciso ter atenção adicional, realizar determinadas ações, entrando num “estado estratégico”, caracterizado pela necessidade de aprender e conseguir os objetivos; nesse momento, já se tem consciência da própria compreensão, acionando a estratégia da metacognição. (SOLÉ, 1998, p. 72).

Todavia, esse procedimento que envolve tanto o cognitivo quanto o metacognitivo, nas estratégias de leitura, não pode ser tratado como técnicas precisas, receitas infalíveis ou habilidades específicas. O importante é compreender a “capacidade de representar e analisar os problemas diante da leitura e ter a flexibilidade para encontrar soluções”. (SOLÉ, 1998, p. 70).

Dessa forma, ressaltamos a escola, o professor e o desenvolvimento das estratégias metacognitivas para o desenvolvimento da compreensão leitora. Mediante disso, concordamos com Solé (1998, p. 117) quando ela trata da interação de estratégia de leitura entre professor e aluno, como leitura compartilhada, em três momentos: antes, durante e depois, em busca da ativação dos aspectos metacognitivos do leitor/aluno, a fim de chegar à compreensão leitora.

Assim, concordamos com Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2010, p. 51) que compartilham, entre si, da mesma interação de estratégia em sala de aula, referindo-se à atividade como leitura tutorial, em que as intervenções didáticas possam conduzir os alunos à compreensão do texto, e que poderão ser desenvolvidas em várias áreas do conhecimento, porque é uma atividade interdisciplinar, uma vez que é por meio dela que se têm acesso aos conhecimentos.

As contribuições de Santos, Riche e Teixeira (2013, p. 39) também são significativas, pois discorrem sobre as estratégias de leitura de variados gêneros textuais, com intervenções do professor, visto que a leitura é essencial dentro e fora da escola. Elas apresentam a proposta em três etapas: pré-textual, textual e pós-textual.

Estas três concepções similares de estratégias, em sala de aula, vão direcionar a intervenção de leitura, na prática docente deste trabalho, porque o processo é feito em três momentos: estratégias para serem aplicadas antes da leitura (a preparação para a leitura do texto) ou (atividades pré-textuais); construindo a compreensão durante a leitura (a leitura propriamente dita) ou (atividades textuais); e depois da leitura: continuar compreendendo e aprendendo (a avaliação da leitura) ou (atividades pós-textuais). Dessa maneira, compartilharemos esses três momentos.

### 3.1 Estratégias a Serem Aplicadas Antes da Leitura

O ensino-aprendizagem, geralmente, começa pela leitura de textos. E a sua prática constante, em sala de aula, é um requisito imprescindível ao sucesso de todo o processo. Nessa perspectiva, o nosso direcionamento aqui está associado a textos escritos e, nesse primeiro momento, por intermédio da ativação dos conhecimentos prévios e objetivo da leitura.

#### 3.1.1 Ativação dos Conhecimentos Prévios

Antes do ato da leitura e no decorrer de todo o processo, devem ser mobilizadas algumas estratégias de processos mentais que fazem parte da cognição do ser humano. Essas estratégias são conhecidas, no meio teórico, como ‘conhecimentos prévios’. Neles destacam-se: o **conhecimento linguístico**; o **conhecimento textual** e o **conhecimento de mundo**. Sem a ativação deles a compreensão de um texto não seria possível.

O **primeiro conhecimento, o linguístico**, está relacionado ao conhecimento de determinada língua. “Este conhecimento abrange desde o conhecimento como pronunciar [...], passando pelo conhecimento de vocabulário e regras da língua, chegando até o conhecimento sobre o uso da língua”. (KLEIMAN, 2013 p. 15).

O **segundo conhecimento, o textual**, refere-se à variedade de conhecer e reconhecer os gêneros textuais, tais como: fábula, carta, e-mail, tirinhas, artigo e outros. Em matemática os alunos se deparam com situação-problema, dentro de um contexto, e são desafiados a estender gráficos, croquis e outras representações. Também, em outras disciplinas, os estudantes se deparam com variados tipos de textos, tais como: os afirmativos, os opinativos, os descritivos, e outros. Os assuntos abordados são de múltiplas naturezas temáticas, formais e estruturais.

Muitas vezes, a estrutura de um texto leva o leitor a relacionar o que virá para ele ler. Sendo uma narrativa, como uma fábula, espera-se entender o tempo cronológico, o lugar, personagens, o porquê dos fatos; numa receita de bolo, por exemplo, estão associados os ingredientes e o modo de fazer. Percebe-se, então, que a natureza dos textos não segue um padrão único, considerando a multiplicidades deles, ou seja, gêneros diferentes. E, nesse sentido, Marcuschi (2008, p. 166) salienta que o leitor poderá encontrar um gênero que assume a

função de outro. Por exemplo, um gênero (publicidade) com formato de outro (bula de remédio), ocasião em que o autor denomina de “intergenericidade”.

Todavia, no caso acima mencionado, Marcuschi (2008) afirma que isso não deve trazer dificuldade alguma para a interpretação do texto, uma vez que impera o predomínio de uma função da linguagem sobre a forma, fato que irá determinar a natureza do gênero.

Assim, quanto mais conhecimento textual o leitor tiver, através de exposição a todo tipo de texto, mais fácil será a compreensão dele. Por isso, faz-se necessária a distinção de texto e textualidade e a associação que este último traz.

Para Costa Val (2004, p. 3), “texto ou discurso é uma ocorrência linguística falada ou escrita de qualquer extensão, dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal. [...] é uma unidade de linguagem em uso”; e a textualidade é um conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto, e não apenas uma sequência de frases.

A autora distingue os fatores de textualidade em linguísticos e pragmáticos. Os fatores linguísticos são: **coesão** (realizada mais por elementos conectivos, formando uma ligação para o entendimento do texto); **coerência** (o sentido que se dá ao texto, não se limita ao código, precisa da atividade cognitiva). Já os fatores pragmáticos são: **intencionalidade** (considera a intenção do autor); **aceitabilidade** (a atitude de quem recebe e lê o texto); **situacionalidade** (a relação do evento textual à situação social, cultural, ambiental etc); **intertextualidade** (relação do assunto entre outros textos); e **informatividade** (que diz respeito ao grau de novidade, de imprevisibilidade que a compreensão de um texto comporta).

Marcuschi (2008, p. 119-132), no entanto, adverte que esses fatores de textualidade não devem ser considerados de maneira categórica, quando se realiza a leitura de um texto:

Esses critérios não podem ser transformados em regras constitutivas de texto, tornando-os eficientes e adequados. Eles são princípios de boa formação textual [...] O importante é observá-los como princípios de acesso ao sentido textual. E isso não é decidido pelos ‘princípios’, mas pela maneira como operamos com eles enquanto critérios.

Nesse sentido, o desafio de entender determinado texto vai além dos conhecimentos linguísticos, pois, nesse caso, o leitor terá que lançar mão de várias estratégias para a construção de sentidos dentro do texto.



Já o **terceiro conhecimento, o de mundo, ou enciclopédico**, pode ser sistemático, adquirido na escola, e que vai se formando num nível mais estruturado da língua, quanto num nível mais semântico-lexical. Enfim, vão se formando na mente do ser humano com o passar do tempo. (SANTOS; RICHE; TEXEIRA, 2013, p. 42).

Além disso, esse conhecimento acima referido pode acontecer naturalmente, de maneira mais informal, a partir das práticas e vivências na sociedade. De acordo com Kleiman (2013, p. 25-26) “[...] pode-se descrevê-lo como conhecimento estruturado (porque está ordenado), parcial (porque inclui apenas o que é mais genérico e previsível das situações) sobre o assunto, evento ou situação típicos”. A autora acrescenta que esse conhecimento parcial “são esquemas diante de nossas expectativas e determina em grande parte, a ordem natural das coisas”.

Ainda muito importante, neste primeiro momento de manuseio do texto, é o estabelecimento do objetivo da leitura. É preciso o leitor saber por que está lendo um determinado texto e, assim estando ciente, conduzir a forma como irá realizar a leitura. As tipologias textuais exigem competências diversas de estratégias de leitura para cada caso. (SOLÉ, 1998, p. 93).

### 3.1.2 Objetivo para a Leitura

Segundo Kleiman (2013, p. 37), “a capacidade de estabelecer objetivos na leitura é considerada uma *estratégia metacognitiva*, isto é, uma estratégia de controle e regulamento do próprio conhecimento”. E acrescenta: “somos capazes de lembrar muito melhor aqueles detalhes de um texto que têm a ver com um objetivo específico”.

Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2010, p. 57) falam, também, sobre essa importância, ao afirmarem que,

[...] a leitura é realizada de acordo com o objetivo que se tem diante de um texto [...] os objetivos mais comuns relacionados à leitura são: obter uma informação precisa; seguir instruções; obter informação de caráter geral; adquirir/ampliar conhecimentos. É importante que os leitores saibam o motivo pelo qual eles realizarão a leitura, uma vez que, dependendo do objetivo, as estratégias aplicadas serão diferenciadas.

Durante a ativação dos conhecimentos prévios e os objetivos traçados, o professor e o aluno podem utilizar perguntas. Elas têm que estar em consonância com a ideia central do texto. É, então, a partir de possíveis respostas que se pode

prever o que virá da leitura. Os questionamentos do professor servirão de guia para que os alunos busquem as possíveis respostas e soluções quando concluírem a leitura.

Mas em todo esse processo de nada adianta se o aluno não for motivado. É importante instigá-lo para assumir responsabilidades perante a leitura. E essa responsabilidade não se resume a tão somente responder ao que o professor questiona, mas, também, de o aluno interrogar-se sobre o texto.

Na perspectiva do texto, os alunos devem visualizá-lo como um todo, pois para fazer previsões devem recorrer a vários aspectos, como: formato do texto, estrutura textual, ilustrações, títulos e subtítulos. Geralmente o título reflete o que será abordado no texto. (BORTONI-RICARDO; MACHADO; CASTANHEIRA, 2010, p. 57).

Sabe-se que nos textos de outras ciências os assuntos são colocados numa ordem cronológica, linear. E, quando não acontecem dessa forma os alunos não compreendem os enunciados, por deficiência de reflexão crítica. Estão habituados às leituras cronológicas e estruturais, nas quais os fatos se sucedem numa sequência lógica do tempo.

Diante dessa dificuldade, a solução é dominar as técnicas ou estratégias de leituras, no intuito de os estudantes avançarem em outros conteúdos, não apenas em Língua Portuguesa. Mas o fato é que toda compreensão textual depende da capacidade e domínio que possui o estudante sobre a leitura. E, quando não a domina, a aprendizagem fracassa.

### **3.2 Estratégias a Serem Aplicadas Durante a Leitura**

Estratégias de leitura são técnicas ou métodos que os leitores usam para adquirir a informação, ou ainda procedimentos ou atividades escolhidas para facilitar o processo de compreensão em leitura. São planos flexíveis adaptados às diferentes situações, que variam de acordo com o texto a ser lido e a abordagem elaborada, previamente, pelo leitor, no sentido de facilitar a compreensão da leitura que apreende. (Duffy & cols., 1987; Brown, 1994; Pellegrini, 1996; Kopke, 2001).

Duke e Pearson (2002) identificaram seis tipos de estratégias de leitura que as pesquisas realizadas têm sugerido como auxiliares no processo de compreensão, a saber: a) *predição*, b) *pensar em voz alta*, c) *estrutura do texto*, d) *representação*

*visual do texto*, e) *resumo*; f) *questionamento*. Para esses autores, a *predição* implica em antecipar, prever fatos ou conteúdos do texto utilizando o conhecimento já existente para facilitar a compreensão. Como se observa essa primeira estratégia mais as cinco citadas, não se distanciam dos três momentos de leitura, aqui, enfatizados.

Então, para o domínio dessas estratégias, é necessário haver um esforço maior por parte do aluno/escritor/leitor, pois entre as estratégias para a preparação da leitura, geralmente é necessária uma leitura silenciosa para, em seguida, o professor compartilhar o processo de entendimento do texto. O conhecimento que o leitor tem sobre o assunto lhe permite fazer as inferências necessárias para relacionar as diferentes partes do texto. (KLEIMAN, 2013, p. 29).

As inferências estão relacionadas à aquisição de competência, a fim de atingir os objetivos da aprendizagem. Segundo Antunes (2009, p.190), a competência é a capacidade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos como saberes, informações para solucionar com pertinência e eficácia as situações enfrentadas.

As orientações do SADEAM (2012, p.10) destacam, além da competência, a habilidade na prática docente, dizendo que:

[...] competência é a capacidade de mobilizar recursos cognitivos visando abordar uma situação complexa. Exemplos: identificar, correlacionar, aplicar, analisar, avaliar e manipular com destreza os conhecimentos.

Esclarece, também, que a habilidade é “o saber fazer que envolve uma ação física e/ou mental de uma capacidade adquirida” e acrescenta: . “Trabalhar as habilidades pressupõe mudança de postura didático-pedagógica não mais o tradicional transmissor de conhecimento”.

É com essa mudança de postura pedagógica que o professor e alunos estabelecem expectativas e hipóteses, em busca de melhor entendimento do texto que podem ser confirmadas ou não por eles.

Kleiman (2013, p. 38) diz que

[...] o leitor ativo, realmente engajado no processo, elabora hipótese e as testa, à medida que vai lendo o texto. [...] deve ter ficado evidente que o texto não é um produto acabado, que traz tudo pronto para o leitor receber de modo passivo. Ora, uma das atividades do leitor, fortemente determinada pelos seus objetivos e suas expectativas, é a *formulação de hipóteses* de leitura.

À medida que se está lendo o texto, o leitor tenta buscar o entendimento global. Vale ressaltar que os textos se articulam em três aspectos: o linguístico, o social e o cognitivo. Isso significa que o autor e o leitor de um texto não estão isolados, seja no ato de produção ou de recepção. Por conta disso, a relação entre autor, leitor e o texto é importante para a reconstrução do entendimento, uma vez que analisa as intenções do autor, através das palavras, expressões e outros. São pistas textuais que vão sendo deixadas e permitem mostrar o que ele desejou dizer. (MARCUSCHI, 2008, p. 95).

Dessa forma, compreende-se, então, que no ato da leitura o leitor mobiliza diversos fatores de textualidade, levantando hipóteses e inferindo sentidos ao texto, deduzindo conclusões coerentes. Isso tudo é um processo trabalhoso, mas gratificante quando se consegue fazê-lo com exatidão. Essas inferências estão reservadas às informações implícitas que são identificadas com o apoio do conhecimento de mundo, relacionadas ao saber compartilhado entre os interlocutores.

Antunes (2009, p. 124) salienta que a intervenção pedagógica do professor, nesse processo de aprendizagem do estudante, é fundamental para o aperfeiçoamento da leitura. Justifica a assertiva dizendo o seguinte:

Os professores não podem furtar-se à responsabilidade de desenvolver nos alunos as habilidades de perceberem como se delineiam as trilhas certas e como se traçam as artimanhas em que estão escondidas 'as segundas intenções'.

Como se vê, a leitura é um processo trabalhoso, mas um meio eficaz de o professor avaliar o processo de aprendizagem dos alunos, perceber quando serão necessárias as intervenções diante do conteúdo que está sendo trabalhado. Nessa perspectiva, o professor e os alunos assumem, simultaneamente, a responsabilidade de organizar o envolvimento na tarefa de compreensão e, progressivamente, os alunos adquirirem a responsabilidade de usar as estratégias de leitura de maneira mais independente.

Solé (1988, p. 125) esclarece que, durante o processo de leitura mais independente, os leitores se deparam com a sensação de que não estão entendendo quase nada. A partir de então é necessário definir metas para descortinar o assunto do texto e compreendê-lo eficientemente.

[...] Detectar os erros ou lacunas de compreensão é o primeiro passo, uma primeira função do controle que exercemos sobre a nossa compreensão. Para ler eficazmente, precisamos saber o que podemos fazer quando identificamos o obstáculo, o que significa tomar decisões importantes no decorrer da leitura.

Para a autora, os alunos quando se deparam com essa situação, eles tendem a perguntar ao professor o significado ou sentido de tais expressões para solucionar o problema. Porém, usado com frequência, torna-se uma estratégia ruim, pois, os alunos devem solucionar as dificuldades encontradas e o professor deve proporcionar isso de maneira mais independente para o aluno.

Dessa forma, quando os problemas se situarem em nível mais global do texto, relacionados à incapacidade de identificar a mensagem principal, é importante os alunos estabelecerem estratégias para sanar essa deficiência. Esses recursos podem ser direcionados para as informações que estão fora do texto.

E, quando isso ocorre, é possível aos leitores, encontrar, em elementos extratextuais, mecanismos para um entendimento. Todavia, quando isso não acontecer, recomenda-se o auxílio do dicionário ou do professor. Por vezes, muitas palavras não são entendidas por possuírem uma sinonímia fora do alcance do estudante. (SOLÉ, 1998, p. 129).

Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2010, p. 58), também, comentam a importância da mediação do professor, no processo de leitura, para desenvolver a competência dos alunos para uma leitura mais independente. Nesse sentido, o professor mediador deverá realizar a leitura lentamente, explorando o texto do ponto de vista sintático, semântico e pragmático. Nessa atividade compartilhada será desenvolvida aquilo que está explícito e o que está implícito no texto, tendo atenção ao vocabulário, às expressões metafóricas e termos técnicos. As autoras ainda acrescentam que “muitos fracassos na escola ocorrem devido ao desconhecimento do léxico específico de cada disciplina ou por causa da interpretação de certos vocábulos dentro de determinado contexto”.

Por conta disso, deve ser estimulada, na escola, a competência dos alunos para que possam compreender o que está ou não visível no texto. À proporção que isso for desenvolvido, na sala de aula, esses estudantes começarão a controlar, sozinhos, suas próprias estratégias de leitura.

### 3.3 Estratégias a Serem Aplicadas Depois da Leitura

Para uma leitura eficiente é preciso, antes de tudo, haver um diálogo com os autores, nos múltiplos aspectos dessa atividade, tais como: objetivos, atualizações dos conhecimentos prévios, previsões e perguntas abordadas antes e durante a leitura. Assim, será necessário, a partir de então, falar um pouco sobre a concretização dessas estratégias, usadas anteriormente no processo da leitura. Deve-se destacar, inicialmente, a identificação da ideia principal, a importância da elaboração de resumo e a formulação de perguntas e respostas da leitura do texto, conforme se discutirá nas páginas que se seguem.

#### 3.3.1 Ideia Principal, Resumo, Perguntas e Respostas

SOLÉ (1998, p. 134-135) aborda pontos relevantes nesta etapa, dentre eles a distinção entre tema e ideia principal, como condição importante para o aluno começar a adquirir a competência, a fim de entender a essência do texto.

Diz que o tema indica aquilo do que trata um texto e pode exprimir-se mediante uma palavra ou sintagma, enquanto a ideia principal informa o enunciado mais importante que o escritor utiliza para explicar o tema. Essa ideia principal exprime-se mediante uma ou mais frases coordenadas ou não, e corresponde a ideia mais importante que o autor apresenta no texto. Esses dois pontos relevantes, o tema e a ideia principal, devem ser suscitados nas etapas anteriores, pelo professor e alunos, a fim de que já tenham um direcionamento em relação ao texto, quando chegarem nesta terceira etapa.

Então, para uma boa leitura, o leitor deve compreender os mecanismos de construção do texto, saber encontrar ou descobrir o tema, as ideias centrais. Feitas estas descobertas, a leitura fica uma ação agradável de compartilhamento de pensamentos e não mais uma camisa de força, onde o aluno está num lado e o autor de outro. É preciso haver o encontro entre os dois. A leitura é isso.

As crianças pequenas têm mais dificuldades em extrair a ideia principal de um texto, porque precisam, insistentemente, das intervenções do professor, uma vez que elas não dominam as estratégias metacognitivas. Já as crianças maiores mostram ter mais habilidades, desde que sejam bastante estimuladas. É através do ensino da ideia principal que se poderá entender melhor o texto. Essa ideia “resulta da combinação entre os objetivos da leitura que guiam o leitor, entre os seus

conhecimentos prévios e a informação que o autor queria transmitir mediante seus escritos”. (SOLÉ, 1998, p. 137).

Por outro lado, o professor tem que ter tolerância com os possíveis erros dos alunos e estimulá-los a se autocorrigirem, para manter o processo de identificação da ideia principal e a compreensão global do texto. O desafio é que os alunos possam realizar, por si mesmos, o que vão aprendendo, em diferentes níveis de dificuldades, mesmo não dominando totalmente a estratégia, porque à proporção que eles forem utilizando as habilidades, conseguirão mais competência para executá-las.

Quanto à elaboração de resumos, está estreitamente ligada às estratégias necessárias para estabelecer o tema de um texto. Geralmente o professor sabe quando o aluno conhece do que trata o texto e lembra seus múltiplos detalhes. Porém as dificuldades surgem no momento de identificar o que é mais relevante para a síntese do texto. Assim, para resumir um texto, é necessário tratar da informação de forma em que possa omitir o que é pouco importante ou redundante, podendo substituir conceitos e proposições por outros que englobem ou integrem o resumo, mas preservando o significado do texto. (SOLÉ, 1998, p. 143).

Algumas considerações devem ser esclarecidas no ensino de resumo, em sala de aula, como: encontrar o tema do parágrafo e a identificar a informação trivial para deixá-la de lado; ensinar a deixar de lado a informação repetida; ensinar a determinar como se agrupam as ideias no parágrafo para encontrar formas de englobá-las; e ensinar a identificar uma frase-resumo do parágrafo ou elaborá-la. (BROWN, DAY, 1983; COOP, 1990, apud SOLÉ, 1998, p. 147).

Portanto, essas atividades não são processos simples de se conseguir êxito, pois devem ser trabalhadas, paulatinamente, em sala de aula, e não simplesmente pedir um resumo dos alunos sem nenhuma orientação passada antes. Assim, o resultado virá em longo prazo, não de forma imediata como, costumadamente, o professor solicita.

A respeito das perguntas e respostas, percebemos que é uma das estratégias mais utilizadas em sala de aula, geralmente aparecem nos livros didáticos e são utilizadas para avaliar o entendimento do assunto. No entanto, faz-se necessário ensinar aos alunos a formularem e a responderem seus questionamentos sobre o texto, de forma ativa.

Depreende-se, então, que o professor precisa mediar e examinar, com cautela, os tipos de questões que os alunos formulam e estabelecem com as respostas que sugerem, visto que o objetivo do ensino, nesse processo, é estimular a competência e a autonomia em aprender a aprender. Um bom professor é aquele que motiva, conduz o aluno à reflexão, o leva a dialogar consigo e com o autor do texto. (SOLÉ, 1998, p. 155).

Além disso, o próprio professor pode começar a suscitar esse processo, formulando suas próprias perguntas e respostas sobre o texto, como: perguntas cujas respostas estão postas literalmente no texto, numa concepção estruturalista; perguntas cujas respostas podem ser deduzidas, mas que exige que o leitor relacione diversos elementos do texto e realize algum tipo de inferência; perguntas de elaboração pessoal que tomam o texto como referencial. (PEARSON E JOHNSON, 1979; RAPHAEL, 1992; SOLÉ, 1987 apud SOLÉ, 1998, p. 156).

Dessa maneira, o professor teria um conhecimento mais preciso do que avalia quando formula perguntas e respostas aos seus alunos, das dificuldades com que eles se deparam e da competência que mostram diante de um tema que apresenta em sala de aula.

Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2010, p. 59) acrescentam como importante, neste último momento da leitura, “a elaboração de organizadores gráficos, como: mapas, redes, diagramas, quadros, mapas conceituais” os quais consistem mostrar as informações obtidas por meio da leitura.

A persistência, perante esse processo de leitura, é também mostrar que é possível desenvolvê-la em outra área do conhecimento, além da língua portuguesa. Na matemática, por exemplo, para que os alunos resolvam uma situação-problema, a qual envolve porcentagem, é imprescindível que o professor direcione o objetivo que almeja com o assunto em estudo, atualize os conhecimentos prévios, haja vista que eles trabalharão com cálculo. Percebe-se, então, no caso da leitura de uma situação-problema, haver situações contextualizadas, em nível simples e complexo, como compras e vendas de produtos, comparação de quantidades e outras finalidades afins. Tudo estará ligado à leitura, o saber compreender para que possam chegar à exatidão do resultado exitoso.

Além disso, o MEC e o Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação apoiam, desde 2004, o projeto Olimpíada Brasileira de Matemática (OBM), que é uma competição aberta a todos os estudantes da educação básica das escolas públicas



e privadas, que cobra em suas questões mais complexas realizadas na segunda ou terceira fase, o desenvolvimento discursivo dessas questões, os estudantes devem ter a competência de saber sintetizar os meios que o levaram a solucionar a situação-problema, com suas próprias palavras e embasadas no conhecimento específico da área.

Diante do exposto, neste capítulo, pode-se refletir que, saber ler é uma necessidade do indivíduo para poder participar plenamente da vida social. Desse modo, para alcançar esse êxito, a escola deve ser, sempre, o ambiente sistematizado e adequado para o desenvolvimento da leitura. Todavia, tudo vai depender da organização e planejamento que envolvam outras áreas do conhecimento, além da língua portuguesa. É um passo importante para o domínio da leitura, ler tudo, ou melhor, saber ler questões relacionadas às disciplinas, é a vida no primeiro passo neste processo.

Mediante isso, os procedimentos com as estratégias de leitura, aqui citadas, antes, durante e depois podem ser uma prática comum aos professores, em ensinarem os alunos a ler além da superfície do texto, com propósitos diferentes e textos de diversas complexidades. Também contribuir para escrever com adequação à situação comunicativa, de maneira flexível e níveis variados.

De outra parte, não pode o professor perder de vista que, por vezes, o problema da má leitura dos estudantes, agrava-se devido às dificuldades pessoais que eles têm, provocadas pelo desenvolvimento inadequado de habilidades metacognitivas, aquelas que deveriam ajudá-los a controlar seus próprios processos de aprendizagem. Dessa forma, a intervenção na leitura de textos, na prática docente, pode contribuir com a autonomia leitora dos estudantes e minimizar o quadro de maus leitores que o país vem apresentando nos mapas estatísticos.

#### 4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O estudo baseia-se numa pesquisa bibliográfica acerca do ensino e aprendizagem da leitura na escola, através de descrições e interpretações dos respectivos assuntos, enfatizando o desenvolvimento das estratégias de leitura que poderá ser utilizado com os próprios conteúdos dos livros didáticos, através da mediação feita pelo professor.

Com base na discussão teórica apresentada no capítulo 2, elaborou-se uma proposta de intervenção, que trabalhará a leitura numa perspectiva interdisciplinar, através da integração do professor de língua portuguesa com o de matemática, com um planeamento interdisciplinar de estratégias de leitura, com o texto enciclopédico e situação-problema dos livros didáticos do 6º ano do ensino fundamental, sobretudo a socialização dessas estratégias de leitura com os demais professores do respectivo ano de ensino, através do projeto “**Todo Professor é também Professor de Leitura**”.

Esta proposta contempla, ainda, as habilidades mais comuns na interpretação dos dois textos distintos, as quais são: identificar o tema e ideia principal do texto; localizar informações explícitas e implícitas; inferir o sentido de uma palavra, expressão ou símbolo; relacionar palavra ou expressões referentes a termos anteriores no texto, os quais são mobilizados pela mediação do professor, em sala de aula.

Diante disso, a leitura, aqui, é um eixo abordado tanto pelo professor de língua portuguesa quanto pelo profissional que ensina matemática, e esse princípio de leitura poderá ser incluído no PPP da escola. Assim, a duração desse processo está prevista para três semanas.

A proposta baseia-se nas estratégias (antes, durante e depois) da leitura, de Solé (1998), Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2010), Santos, Riche e Teixeira (2013), conforme já foi evidenciado no decorrer deste trabalho. Todas as autoras, além de apresentarem os três momentos do processo de leitura em comum, argumentam, também, que, na escola, a leitura de textos escritos não se deve limitar à literalidade, atividades que apenas exige do aluno um recorte-cole, sem suscitar uma reflexão dos temas abordados.

Nessa perspectiva, apresentamos a proposta de intervenção de leitura, baseada em três etapas:

**Primeira etapa:**

Inicialmente, ocorre a integração entre o professor de língua portuguesa e o de matemática, através de um planejamento interdisciplinar de leitura, e a importância desse momento na escola. Em seguida, desenvolve-se o esquema do planejamento, (ver quadro 1 – Esquema para planejamento, na proposta).

**Segunda etapa:**

Posteriormente, as estratégias de leitura são desenvolvidas em três momentos (antes, durante e depois) nos eixos apresentados, em consonância com os objetivos e as habilidades. Essa etapa é executada nas respectivas disciplinas do 6º ano do ensino fundamental pelos professores que participaram do planejamento interdisciplinar da primeira etapa, ou seja, cada professor trabalha as estratégias de leitura no conteúdo da disciplina que ministra. O texto escolhido foi do LD “Universos: Língua Portuguesa - 6º ano” (FNDE, 2012), que pertence à terceira unidade que aborda a temática do cinema. Este livro tem como embasamento, também, os estudos de Solé (1998) e apresentam conhecimentos prévios como cenas de filmes e lugares onde estão os cinemas. Em seguida, é direcionado ao texto enciclopédico **Luz, câmera e ação**. A sugestão de atividades na intervenção da leitura está no desmembramento do texto, no resumo e outras atividades sugeridas, (ver quadro 2 – Procedimento antes da leitura, quadro 3 – Desmembramento do texto e quadro 4 – Resumo).

Assim, também, a situação-problema do LD “Matemática: Ideias e Desafios - 6º ano” (FNDE, 2012) é trabalhado com as estratégias de leitura da mesma forma pelo professor dessa disciplina, porém, são acrescentados os conhecimentos prévios de porcentagem e fração, específicos dessa ciência. Do mesmo modo, o capítulo escolhido foi o quatro, que trata da informação sobre a água no planeta. Como sugestão, apresentamos vários questionamentos sobre o tema, o desmembramento do texto de acordo com as habilidades citadas, resumos e outras sugestões também foram apontados, (ver quadro 5 – Ativação dos conhecimentos prévios sobre o tema Água, quadro 6 – Procedimentos antes da leitura, quadro 7 - Desmembramento da situação-problema, quadro 8 – Paráfrase do cálculo, quadro 9 – Paráfrase do enunciado da situação-problema).

**Terceira etapa:**

A proposta finaliza com a sugestão de execução do projeto, “**Todo Professor é também Professor de Leitura**”, que inclui os idealizadores, participantes, ano,

duração, objetivos geral e específicos, procedimentos e o resultado esperado, (ver quadro 10 – Esquema do Projeto).

Ressalta-se que o livro de língua portuguesa citado, aqui, orienta o trabalho de leitura, utilizando estratégias (antes, durante e depois), mediada pelo professor, no entanto, apresenta algumas lacunas. São essas lacunas que se pretende preencher, através de atividades sugeridas na proposta de intervenção. Todavia, o livro de matemática precisou de muito mais atividades envolvendo as estratégias de leitura, posto que este não apresentou sugestão voltada à leitura.

Muito importante, ainda, é perceber e constatar que, muitas vezes, o professor de matemática ou de outra disciplina, nem sempre vai aderir a essa proposta de intervenção. Baseado nisso, sugerimos que os próprios professores de língua portuguesa trabalhem com vários textos de outras disciplinas, fazendo o trabalho interdisciplinar com a leitura na escola. Assim também, o planejamento da primeira etapa e a socialização do projeto da terceira etapa poderá ser adaptado aos professores de língua materna.

## **5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DE LEITURA**

Durante a trajetória deste trabalho, foi ressaltada a importância da mediação pedagógica do professor em relação à leitura, uma tarefa associada ao processo de ensino-aprendizagem, que consiste em exercitar a compreensão do aluno, proporcionando a transformação dele como leitor principiante em leitor ativo, com mais segurança e autonomia.

Salienta-se, também, que esse processo deve ser feito pelas diversas áreas do conhecimento, afinal a leitura é princípio de todas elas. Por isso, as estratégias de leitura são enfatizadas, aqui, nas disciplinas de língua portuguesa e matemática. Sendo assim, vamos às etapas.

### **5.1 Primeira Etapa: Planejamento Interdisciplinar**

A atividade didática, em sala de aula, deve ser planejada, antes de executá-la e a escola deve proporcionar o planejamento com os professores. A intervenção no processo de leitura interdisciplinar tem sentido a partir do momento em que a escola, como um todo, tem a concepção sobre a importância do ato de ler, nas variadas disciplinas, pois a organização torna-se essencial nessa etapa de preparação para o trabalho a ser desenvolvido na sala de aula.

É por meio do planejamento que o professor busca melhor organizar sua prática. Ao planejar, o docente reflete sobre os objetivos que quer alcançar, exerce sua ação didática segundo suas intenções. As atividades a serem desenvolvidas são articuladas de forma mais consciente com o que se pretende desenvolver. (BRASIL/PNAIC. 2012).

No planejamento em que envolve os dois professores, o de língua portuguesa e o de matemática, do 6º ano do ensino fundamental, a ação é que o primeiro compartilhe as estratégias de leitura utilizadas em textos com o segundo. O desafio é compartilhar essas estratégias para serem utilizadas na matemática, nos enunciados de questões de situações-problema, pelo próprio professor de matemática, a fim de facilitar o entendimento. Dessa forma, o que essas duas disciplinas demonstram em comum são as estratégias de leitura compartilhadas com os alunos.

Assim, o planejamento interdisciplinar é uma ação entre as disciplinas no processo de ensino-aprendizagem. Segundo os PCN, este procedimento de interdisciplinaridade

[...] supõe um eixo integrador, que pode ser o objeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção. Nesse sentido, ela deve partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários. (BRASIL, 2002, p. 88-89).

Esse desafio interdisciplinar torna-se maior quando as disciplinas não são consideradas afins, como a língua portuguesa e a matemática. Geralmente, essas ciências são trabalhadas separadamente, quando a primeira assume a responsabilidade da leitura e a segunda das questões exatas que a envolvem. No entanto, o importante é estabelecer a inter-relação dessas disciplinas para desenvolver a competência de leitura dos alunos, não só em textos referentes à língua portuguesa, mas também interpretar enunciados de matemática para que possam, com mais autonomia, desenvolver o raciocínio lógico relacionado a essa ciência.

Portanto, o planejamento se direciona às duas disciplinas citadas, pois as estratégias de leitura são os princípios para nortear os objetivos que elas almejam, diante das diversas situações que trazem os textos dos livros didáticos e outras fontes de pesquisa.

Logo, o professor de matemática também deverá conhecer os três momentos das estratégias de leitura: antes (atividades pré-textuais), durante (atividades textuais) e depois (atividades pós-textuais) e utilizar nas aulas. Diante disso, o esquema do planejamento dos professores ficará, conforme os quadros a seguir:

Quadro 1 - Esquema para o planejamento

<b>Objetivos</b>	<b>Eixos</b>	<b>Habilidades</b>
Ativar, antes da leitura, os conhecimentos prévios dos alunos: conhecimento linguístico, textual e enciclopédico (ou de mundo); Estabelecer o objetivo da leitura; Desmembrar, passo a passo, a compreensão dos textos, durante a leitura, para que os alunos entendam o sentido global e partes específicas dos textos; Consolidar de maneira escrita, o entendimento do texto.	Língua Portuguesa: texto enciclopédico (Luz, câmara e ação), do livro didático do 6º ano do ensino fundamental; Matemática: enunciado de situação-problema (porcentagem), do livro do 6º ano do ensino fundamental.	Identificar o tema do texto; Identificar a ideia principal; Localizar informações explícitas no texto; Inferir informações implícitas no texto; Inferir o sentido de uma palavra, expressão ou símbolo; Relacionar palavra ou expressões referentes a termos anteriores.

Fonte: Elaborado pela autora (2015).

Os professores de língua portuguesa e matemática conhecem e discutem os objetivos e habilidades em relação aos textos destas disciplinas em que vão mediar esse processo de leitura para que os alunos desenvolvam a compreensão. Além do que, a mediação de leitura é

[...] uma ação coletiva, porque envolve mediar e aprender com a mediação. Para o aluno, é uma ação de construção da autonomia da leitura. Em termos pedagógicos, a insistência nessa atividade trará ganhos também para o professor, que aprenderá a contar com o aluno para realizar a própria avaliação. (MOURA; MARTINS. In: BORTONI-RICARDO et al., 2012, p. 108).

A interação, em sala de aula, reforça o compromisso com a qualidade do ensino e aprendizagem. E quanto mais se trabalha, dessa forma, mais autonomia os alunos terão ao se deparar com outros textos, até mais complexos, exigindo estratégias diferenciadas e adequadas aos objetivos que almejam.

Mas, o objetivo, nesse estudo, é trabalhar com o desenvolvimento das habilidades citadas no planejamento. Dessa forma, foram utilizados os próprios livros didáticos de língua portuguesa e matemática do 6º ano do ensino fundamental, de acordo com a segunda etapa desta proposta que segue.

## **5.2 Segunda Etapa: As Estratégias de Leitura com o Texto de Língua Portuguesa e Matemática**

A segunda etapa apresenta um texto enciclopédico de língua portuguesa e um texto de situação-problema de matemática, este envolve a porcentagem. Nessa etapa são apresentadas as atividades desses assuntos que o livro contempla, sobretudo, acrescentando e comentando os objetivos que são os três momentos da leitura e as habilidades, segundo o esquema do planejamento da proposta de intervenção da primeira etapa. Dessa forma, esses textos, nessa segunda etapa, serão trabalhados na sala de aula pelos professores das disciplinas citadas.

### **5.2.1 Texto Enciclopédico de Língua Portuguesa**

Nesse primeiro momento é comentado o eixo leitura, de acordo com o LD “Universos: Língua Portuguesa - 6º ano” (FNDE, 2012), esse eixo está organizado nas sessões antes, durante e depois da leitura. Segundo o livro, esta atividade considera os conhecimentos do leitor, resgata o contexto de produção do texto, define objetivos para a leitura, explora recursos linguístico e textual de diferentes

gêneros e os alunos não se limitam a localizar e copiar informações. (RAMOS, (Org.) 2012, p.19).

Assim, a unidade trabalhada é a terceira, que traz assuntos relacionados ao cinema, logo na primeira parte dela vem como tema: Olhos e ouvidos na telona e apresenta imagens de cenas de filmes: *Shrek*, *Desventura em Série*, *Menino Maluquinho* e *ET*, de acordo com a figura:

Figura 1 - Imagens de filmes



Fonte: Ramos (Org.), (2012).

O LD (2012, p.119) diz que as atividades vão permitir aos alunos algumas reflexões sobre os gêneros que serão abordados sobre o tema, as perguntas do livro são:

As imagens destas páginas são cenas de quatro filmes que se tornaram bem conhecidos pelo público brasileiro. Você sabe a que filme pertence cada uma das cenas?  
 Se você já assistiu a algum desses filmes, quais foram suas impressões: você gostou ou não gostou?  
 Fale sobre os motivos para você ter ou não gostado desses filmes. Pense no que mais chamou atenção, de forma positiva ou negativa.  
 Você acha que assistir a um filme no cinema é diferente de assistir ao mesmo filme na TV? Por quê?  
 Você saberia explicar por que o cinema é considerado uma obra de arte?  
 Faça uma lista dos dez melhores filmes de todos os tempos, na opinião da sua turma.

As perguntas acima permitem a ativação dos conhecimentos prévios sobre o tema cinema e apresentação do ponto de vista dos alunos em relação aos filmes apresentados. Assim, a unidade em estudo está dividida em três capítulos: 1º) Luz, câmera, ação! (texto enciclopédico); 2º) Assisti, gostei e recomendo (resenha 1); 3º) Assisti, não gostei, não recomendo (resenha 2).



Percebemos que o LD aborda um tema com vários gêneros textuais, mas o presente estudo está direcionado, apenas, ao primeiro capítulo da unidade, o texto enciclopédico, **Luz, câmera e ação**. Desse modo, no box, à esquerda da página, temos a síntese do que será estudado no capítulo. (RAMOS (Org.), 2012, p.120).

A seguir:

Texto enciclopédico:

- A invenção e a função do invento ou da descoberta;
- Informações históricas: onde, quando, como e por quem; transformação ao longo do tempo;
- A importância das imagens e a construção das legendas.

Cinema:

- O nascimento do cinema;
- O funcionamento do cinematógrafo;
- O cinema mudo.

Assim, iniciam-se os conhecimentos prévios para serem enfatizados no texto, consoantes aos três momentos da leitura.

### Antes da Leitura (Atividades Pré-Textuais)

Na ativação dos conhecimentos prévios, o texto enciclopédico: **Luz, câmera e ação** traz duas imagens, uma da bilheteria de cinema em *shopping* no Rio de Janeiro (RJ) de 2011 e a outra da sala de cinema na rua em Oeiras (PI) em 2012, conforme as figuras abaixo:

Figura 2 - Lugares de cinema



Fonte: Ramos (Org.), (2012).

Logo após a observação das imagens, o LD (2012, p.120) traz as seguintes perguntas para a turma refletir, interagir e responder oralmente:

Quando você pensa em cinema, qual das duas imagens vem primeiro à cabeça?  
 Em grandes cidades, os cinemas costumam ficar no *shopping*, como a imagem 1. Em sua opinião, quais seriam vantagens e desvantagens de o cinema estar dentro de um *shopping*?  
 A que tipo de filme você mais gosta de assistir: terror, suspense, comédia, romance, filme policial, aventura, documentário, ficção científica? Por quê?  
 Existe alguma cena de filme que não sai da cabeça? Qual?  
 Como você imagina que surgiu o cinema? Pense numa explicação possível.  
 Durante muitos anos, músicos e até orquestras tocavam em sessões de cinema, mas hoje isso não acontece mais. Por quê? Discuta com seus colegas e levante hipóteses.

Assim, para o segundo momento, continuam as estratégias de leitura do LD.

### Durante a Leitura (Atividades Textuais)

Nesse momento da leitura o LD traz o texto **Nasce o cinema**, através de um quebra-cabeça textual em que a cada três peças do texto, os alunos devem ordenar no caderno a sequência das informações, uma vez que o livro não é consumível.

Figura 3 - Quebra-cabeça textual



Fonte: Ramos (Org.), (2012).

Em seguida, apresenta o *site* <<http://www.canalkids.com.br/arte/cinema/nasce.htm>>, de onde foi retirado o texto, quando foi o acesso, a que público é voltado. Nesse caso, é para o público infantojuvenil e, esclarece que ele é apresentado em forma de hipertexto: “cabe ao leitor escolher, a partir dos *links* indicados [em vermelho e sublinhado], quais blocos de informação ele quer acessar e em que ordem”. (RAMOS (Org.), 2012, p.124).

Na sequência, o texto original aparece, na íntegra, para que os alunos percebam se montaram corretamente o quebra-cabeça e compreendê-lo bem. É importante observar que o texto se divide em subtítulos: A fotografia e o cinema, A primeira sessão, Mais rápido que o olho e Filmes mudos. Além disso, em alguns

momentos, o autor faz perguntas em que ele mesmo responde, sugerindo um diálogo, uma aproximação com o leitor.

Durante a leitura, o LD não deixa explícito como o professor poderá fazer, passo a passo, a mediação da leitura desse texto, mas no final do livro orienta-o que durante esse processo, ele e os alunos, alternadamente, assumem a responsabilidade de se organizar e de se envolver nas estratégias de compreensão.

Portanto, o terceiro momento da leitura é consolidar o que foi trabalhado nos dois momentos anteriores, vejamos o que o LD traz:

### **Depois da Leitura (Atividades Pós-Textuais)**

O LD contempla nove perguntas, com indicações que remetem ao texto, para que o aluno entenda os procedimentos que ele tem de realizar para responder adequadamente as questões, de maneira a reconstruir também os sentidos do texto.

São elas:

1. Segundo o texto, por que o cinema não existiria sem a fotografia? Para responder a esta questão, volte ao texto no subtítulo “A fotografia e o cinema”.
2. Releia: “Aí é que a fotografia entra no cinema: era preciso o filme para poder fazer... filmes!” Qual o sentido das palavras *filme* e *filmes* nesse trecho?
3. Segundo o texto, as pessoas que assistiram à primeira sessão de cinema ficaram muito assustadas quando viram o trem em movimento na tela. Por que definir o cenário daquela época é importante para que o leitor entenda essa informação? Leia a descrição do cenário da época na parte “A primeira sessão” e relacione essa descrição com a atitude das pessoas.
4. De acordo com o texto, como o cinematógrafo funcionava? Essa informação está na parte “A primeira sessão”; as perguntas que o texto faz podem ser a chave de muitas respostas.
5. Por que era preciso contratar músicos e até orquestras para acompanhar o filme? Releia o subtítulo “Filmes mudos” e verifique se sua hipótese inicial estava correta.
6. Por que, nos filmes de ação do cinema mudo, os músicos tinham que tocar “bem rapidinho”? Para responder, pense no ritmo dos filmes de ação e relacione esse dado com a informação “os músicos tinham que tocar bem rapidinho”.
7. Em que ano surgiu o cinema falado? No item “Filmes mudos”, localize a informação sobre o período em que o cinema ainda era mudo e observe sua data final.
8. Outro título possível para esse texto seria “Um truque de Luz”. Explique por quê. Para responder, retorne à página 125 e considere principalmente a explicação do texto sobre o funcionamento do cinematógrafo.
9. Observe a relação entre a linguagem utilizada no texto e o seu público-alvo.
  - a) De onde “Nasce o cinema” foi retirado?
  - b) No texto predomina a linguagem formal. No entanto, em alguns momentos percebem-se marcas de informalidade.
  - c) Localize no texto e copie no caderno três exemplos de trechos em que isso ocorre.
  - d) Qual a relação entre o lugar onde o texto foi originalmente publicado e as marcas de informalidade encontradas?

Solé (2008, p. 155) comenta que, muitas vezes, a compreensão do texto se resume em perguntas que o livro didático traz e o professor, simplesmente, pede aos alunos para respondê-las, apenas como meio de avaliação da leitura, sem explorar o primeiro e segundo momento, de maneira interativa entre professor e alunos em sala de aula.

O LD, depois da leitura, apresenta perguntas sobre a compreensão do texto de maneira explícita, implícita e inferências quanto ao sentido de palavras ou expressões. Porém, esse procedimento para ser bem significativo depende muito da prática do professor, a mediação na leitura, sempre voltando ao texto e ativando os conhecimentos prévios dos alunos, a fim de inferir sentidos para compreender o que se pedem, nessas questões, apresentadas no livro, respectivamente. Assim, encerram-se as atividades trazidas pelo livro didático com o texto enciclopédico de língua portuguesa.

A partir daqui, são apresentadas as sugestões da proposta de intervenção para o trabalho com a leitura desse mesmo texto de língua portuguesa. Procurou-se enfatizar o que o LD não contemplou, de acordo com o planejamento interdisciplinar do quadro 1. Assim, acrescenta-se, na primeira etapa (Antes da Leitura), o procedimento do quadro 2, que está em consonância com os itens do planejamento dos professores, a seguir:

#### Quadro 2 – Procedimentos antes da leitura 1

Tema do texto: Cinema.

Objetivo do texto: Adquirir informações sobre o cinema.

Ideia Principal: A origem do cinema e sua transformação ao longo do tempo.

Fonte: Elaborado pela autora (2015).

No momento em que já foram trabalhados os conhecimentos prévios dos alunos em relação ao cinema, através das imagens dos filmes, dos lugares onde podem proporcionar o cinema e de todas as perguntas provocadas na sala de aula, é possível compartilhar que o tema do texto é o cinema, o objetivo é adquirir informações sobre ele, uma vez que se trata de um texto enciclopédico.

Desse modo, já sabendo qual é o tema e traçando um objetivo claro para ler o texto, conclui-se que a ideia principal sobre ele é a origem do cinema e sua transformação ao longo do tempo. Mas esta informação os alunos vão formalizar, à

medida que têm mais compreensão do texto como um todo, estimulada pelo professor, visto que as hipóteses vão ser confirmadas ou não, no decorrer da leitura.

Desenvolver tal habilidade de encontrar a ideia principal do texto requer muito esforço e persistência por parte do professor, haja vista que ele deve ter esse domínio de leitura, considerando, além de outros fatores, a intencionalidade do autor.

Marcuschi (2008, p.126-127) fala da complexidade desse fator: “[...] se costuma indagar: o que é que o autor deste texto pretende?”. Por outro lado, “é difícil identificar a intencionalidade porque não se sabe ao certo o que observar. Também não se sabe se ela se deve ao autor ou ao leitor, pois ambos têm intenções”.

De certa forma, percebe-se que, quando se deseja saber a intenção do autor, paralelo a isso, já existe o objetivo da leitura que é também a intenção do leitor. Portanto, a relação entre autor-texto-leitor é fundamental para se construir a coerência do texto. Além do mais, a leitura se encontra “em um efetivo processo de interação com o autor e o texto, baseados nas pistas que nos são dadas e nos conhecimentos que possuímos [...]”. (KOCH E ELIAS, 2006, apud SANTOS; RICHE; TEIXEIRA, 2013, p. 45).

A construção dessa coerência vem relacionada com a coesão, como já foi citado no capítulo anterior, e são relevantes para o entendimento do texto, haja vista que muitas palavras substituem termos anteriores e várias delas fazem a ligação de sentido entre expressões, frases ou parágrafos, conforme trabalhados no texto enciclopédico e situação-problema, nessa proposta de intervenção.

Além do que, o texto, muitas vezes, traz conhecimentos referentes a outros textos, até mesmo outra área, exigindo do leitor todo conhecimento dele já adquirido para poder entender melhor o que está lendo. Este fator é chamado de intertextualidade, e esta competência de saber fazer relação do assunto que está lendo com outros conhecimentos é possível, através de bastante leitura e experiências vividas pelo leitor, compondo, assim, uma bagagem cultural.

Vale ressaltar ainda, a informatividade, pois à medida que o leitor vai interagindo com o texto, ele observa e se certifica do grau de novidade que o escrito pode trazer ou não, pois vai depender do conhecimento que o próprio leitor já possui sobre o tema. E, nos textos em estudo, este princípio de textualidade aparece.

Segundo Santos, Riche e Teixeira (2013, p.31-32), deve-se considerar, ainda, nesse primeiro momento, o reconhecimento da estrutura que envolve tal gênero

textual, qual o meio social em que ele circula e qual sua importância na sociedade. Isso é relevante para a escolha dos textos a serem trabalhados na sala de aula.

Dessa forma, para ampliar o conhecimento dos alunos sobre o texto em estudo, o professor deve socializar a informação em que o texto pertence ao gênero enciclopédico, que consiste na apresentação de um assunto, muitas vezes, de maneira sucinta e direta que pode ser consultada por qualquer pessoa e se encontra disponível nos livros da biblioteca e na internet.

Assim, também, para o segundo momento (Durante a Leitura), continuam as atividades da proposta de intervenção, uma vez que o LD não deixa explícito como o professor poderá fazer, passo a passo, a mediação da leitura desse texto, mas no final do livro orienta-o que durante esse processo, ele e os alunos, alternadamente, assumem a responsabilidade de se organizar e de se envolver nas estratégias de compreensão.

Nesse sentido, sugere-se, na intervenção, a leitura silenciosa do texto. Depois, o desmembramento do texto para ser compartilhado entre professor e alunos e sempre que for necessário continuar ativando os conhecimentos prévios dos estudantes, a fim de facilitar a compreensão. O desmembramento do texto enciclopédico contempla a localização das informações explícitas e implícitas, inferências de sentido de uma palavra, expressão ou símbolo e, também, a relação da palavra ou expressões referentes a termos anteriores no texto, de acordo com as habilidades planejadas da primeira etapa. A seguir:

Quadro 3 – Desmembramento do texto

Partes do texto	Habilidades
<p><b>A fotografia e o cinema</b>            Antes do cinema, veio a fotografia. Sem ela, o cinema não existiria. E por quê?            Antes da fotografia, só existiam duas opções para se “congelar” a imagem de uma pessoa ou de uma paisagem: guardando-a na mente ou pedindo para um <b>pintor</b> que fizesse um retrato.</p>	<p><b>Informações explícitas:</b>            Quem existiu primeiro, a fotografia ou o cinema? Nessa época, como se fazia para guardar uma imagem?  <b>Palavra ou expressões referentes a termos anteriores:</b> ...veio <u>a fotografia</u>. Sem <u>ela</u>, o cinema não existia... <u>a imagem</u> de uma pessoa ou de uma paisagem: guardando-<u>a</u>... (Explicar que as substituições, muitas vezes, são necessárias para a coerência do texto...).  <b>Sentido de “congelar”.</b></p>
<p>Bom, isso até o século 18. Nessa época, todos os pintores que queriam ficar famosos iam para a França. E foi justamente nesse país que a fotografia e o cinema fizeram seus primeiros grandes</p>	<p><b>Palavra ou expressões referentes a termos anteriores:</b>            Bom, <u>isso</u> até o século 18. (Enfatizar que a palavra <u>isso</u> se refere à informação do parágrafo anterior).</p>

(continuação)

<p>progressos.</p> <p>O jovem inventor Nicephóre Niepce foi quem conseguiu pela primeira vez registrar uma paisagem sem pintá-la, em 1826. Foi a primeira “foto”! Não existia o filme fotográfico ainda: a imagem foi registrada numa placa de vidro, com auxílio de uma câmera escura. Tinha que ser uma paisagem mesmo: essa “foto” demorou 14 horas para ser registrada!</p> <p>Imagina se ele fosse retratar uma pessoa: “Olha o passarinho! Só mais um pouquinho! Olhe o passarinho mais 14 horinhas!”.</p>	<p>...pela primeira vez registrar uma <u>paisagem</u> sem pintá-la...</p> <p>Imagina se <u>ele</u> fosse retratar uma pessoa... (a palavra <u>ele</u> se refere a quem?)</p> <p><b>Informações explícitas:</b> Quem foi o 1º inventor da foto, em que ano surgiu e de que maneira?</p> <p><b>Sentido das expressões no texto:</b> <b>Informação implícita:</b> Por que o autor usou a palavra “<u>foto</u>” entre aspas, no quarto parágrafo? “Olha o passarinho! Só mais um pouquinho! Olhe o passarinho mais 14 horinhas!”</p>
<p>E o filme da máquina? Foi inventado em 1879 por Ferrier, e melhorado pelo americano George Eastman – este, o inventor da câmera Kodak. Aí é que a fotografia entra no cinema: era preciso o filme para poder fazer... filmes!</p> <p>Algum tempo depois, os irmãos Lumière vão fazer <u>a primeira sessão de cinema</u> em Paris, capital da <u>França</u>: era a invenção do cinematógrafo, uma câmera de filmar e projetar imagem em movimento. Isso aconteceu no maravilhoso ano de 1895, o ano em que nasceu o cinema.</p>	<p><b>Informações explícitas:</b> Quem inventou o 1º filme da máquina e em que ano? E a máquina Kodak, quem inventou? O filme no cinema, quem criou, em que ano e onde?</p> <p><b>Palavra referente a termo anterior:</b> Foi inventado em 1879 por Ferrier, e melhorado pelo <u>americano George Eastman</u> – este, o inventor da câmera Kodak. (Explicar que a palavra <u>este</u> se fosse substituída por <u>aquele</u> não ia mais se referir ao americano George Eastman, mas sim ao <u>Ferrier</u>, por está mais distante...)</p>
<p><b>A primeira sessão</b> 1895: não existia telefone. Não existia CD, nem DVD, nem TV. Computador? <u>Internet</u>? Nem em sonho.</p> <p>A maioria das pessoas andava a cavalo ou a pé. Os <u>carros</u> eram raríssimos. Lógico, havia os <u>navios</u>, senão o Brasil não teria sido <u>“descoberto” em 1500!</u> O trem era um dos meios de transporte mais modernos.</p> <p>Com esse cenário na cabeça, dá para entender a reação de algumas pessoas quando assistiram à primeira sessão de cinema. Se nem a fotografia era comum naquela época, era realmente fora do comum a imagem de um trem em movimento bem na sua frente, vindo para cima de você. Pois é: muitos pularam da cadeira, com medo de serem atropelados!</p>	<p><b>Expressão referente a termo anterior:</b> <b>Informações explícitas:</b> <u>1895</u>: não existia telefone. Não existia CD, nem DVD, nem TV. Computador? <u>Internet</u>? Nem em sonho. (Enfatizar que o ano de <u>1895</u> se refere à informação do parágrafo anterior, ano em que nasceu o cinema, logo em seguida traz recursos tecnológicos da <u>era moderna</u> em que em 1895 não existia. Mas tinha as <u>novidades da época</u>, como os carros e navios e essa informação remete à intertextualidade do maior acontecimento histórico de 1.500, o <u>descobrimento do Brasil</u>). Assim também, traz a informatividade...</p> <p>Em um momento do texto, o autor ressalta, quando descreve a sensação e o impacto das pessoas em assistir a um filme no cinema, uma vez que era um acontecimento deslumbrante na época.</p>
<p><b>Mais rápido que o olho</b> “Sabe que eu não entendo direito como é que uma série de imagens paradas pode imitar um movimento, se forem passadas bem rapidamente?”</p>	<p><b>Informações explícitas:</b> <b>Informações implícitas:</b> De que maneira podemos explicar o movimento das fotografias passadas rapidamente num projetor?</p>

(continuação)

<p>Se você pensa assim, nós vamos tentar explicar esse mistério. Preste atenção a este dado: <b>em média, nosso olho geralmente só consegue registrar 12 imagens por segundo.</b></p> <p>Vamos supor que exista um mecanismo que tire 24 fotos por segundo.</p> <p>Você vai fotografar uma pessoa piscando, com esse mecanismo.</p> <p>Após a revelação, você tem fotografias em série do movimento: olho aberto, depois começando a fechar, um pouco mais fechado, etc.</p> <p>Agora você coloca a série de fotografias num projetor, que vai mostrar o movimento a uma velocidade de 24 fotos por segundo.</p> <p>Como isso é mais rápido do que o seu olho pode ver, você tem a ilusão de estar realmente vendo um olho piscando na tela.</p> <p>Isso é o cinema!</p> <p>Isso também é o desenho animado. Só que em vez das fotos temos... (adivinha, adivinha...) desenhos! [...]</p>	<p>Por que o subtítulo <u>Mais rápido que o olho</u>. Justifique? (Se possível, mostrar bem rápido, através de <i>slides</i>, uma sequência de fotografias de pessoa ou animal piscando os olhos, para que os alunos tenham mais compreensão desse momento...)</p>
<p><b>Filmes mudos</b></p> <p>Por essa você não esperava... você sabia que os filmes não tinham <u>som</u>, no início do cinema?</p> <p>É que já tinha sido muito difícil inventar um jeito de tirar fotografias em série das pessoas e coisas em movimento, e depois projetá-las. De 1895 até 1927, ninguém falava na tela.</p> <p>Por isso, quando havia a fala de um ator, a imagem desaparecia, e vinha uma legenda onde estava escrito o que ele tinha falado.</p> <p>Que chato! Por isso, muitos donos de cinema contratavam músicos para acompanhar o filme. Eles tocavam piano ou flauta, por exemplo. Pixinguinha, grande músico brasileiro do começo do século 20, trabalhou muito assim. Em sessões maiores, até orquestras faziam a trilha sonora ao vivo.</p> <p><b>Nos filmes de ação no tempo do cinema mudo, os músicos tinham que acompanhar o ritmo e tocar bem rapidinho!</b></p>	<p><b>Informações explícitas:</b> <b>Informações implícitas:</b> Como eram os <u>filmes mudos</u>? Quem foi <u>Pixinguinha</u>? Por que ele foi citado no texto? (Caso os alunos não consigam comentar sobre o compositor, o professor faz uma síntese da importância de Pixinguinha para a música popular brasileira). Por que nos filmes de ação no tempo do cinema mudo, os músicos tinham que acompanhar o ritmo e tocar bem rapidinho? A quem o autor se refere quando utiliza a palavra <u>você</u> nas perguntas do texto? <b>Expressão referente a termo anterior:</b> ...<u>fotografias</u> em série das pessoas e coisas em movimento, e depois projetá-<u>las</u>.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2015).



Todo desdobramento feito depende da maneira como o professor conduz a leitura na sala de aula porque este momento faz a diferença na aquisição da competência leitora dos alunos. Assim,

[...] os leitores, mesmo que inconscientemente, usam estratégias para processar os textos. Uma de suas funções, professor, nas aulas de leitura, é levar o aluno a perceber o caminho que ele percorre para construir a coerência textual. (RAMOS (Org.), 2012, p. 24).

Durante este procedimento, o professor está conduzindo os alunos a monitorar e avaliar suas próprias estratégias de leitura, num processo metacognitivo, a partir do momento em que eles identificam o objetivo da leitura e o perseguem durante o processo, levando-os a encontrar a ideia principal do texto, através da mediação do desmembramento do assunto.

No texto em estudo, **Nasce o cinema**, o professor explora as habilidades dos alunos em compreender as informações explícitas, implícitas, sentidos e referências de palavras e expressões. Além disso, a possibilidade de compreensão do texto, de modo geral e específico, fica muito mais eficiente e a compreensão da leitura de qualquer texto vai ser direcionada, dependendo das habilidades que o professor almeja desenvolver com os alunos.

Dessa forma, destacam-se como sugestão para o terceiro momento (Depois da Leitura), que é a consolidação das duas primeiras etapas, as atividades de perguntas e respostas sobre este texto, criadas pelos próprios alunos e orientadas e corrigidas pelo professor; alternativas de múltipla escolha feita pelo próprio professor em que os alunos marquem a alternativa correta e comentem por que está correta e por que as demais estão incorretas, incluindo o tema e a ideia principal; transformação do gênero enciclopédico em gênero poema em conjunto com a turma, sem perder o sentido global do texto; pesquisa no *site* de onde foi retirado e consulta nos *links* disponíveis, direcionados pelo professor; resumo do texto. Resumo este que ficaria desta maneira:

#### Quadro 4 – Atividade: Resumo

<b>Resumo</b>	
<b>Nasce o cinema</b>	
<b>A fotografia e o cinema</b>	
Antes da fotografia, só existiam duas opções para se “congelar” a imagem de uma pessoa ou de uma paisagem: guardando-a na mente ou pedindo para um pintor que fizesse um retrato. Depois, o jovem inventor Nicephóre Niepce foi quem conseguiu pela primeira vez registrar uma paisagem sem pintá-la, em 1826. Foi a primeira “foto”! A imagem foi	

(continuação)

registrada numa placa de vidro, com auxílio de uma câmera escura. O filme da máquina foi inventado em 1879 por Ferrier, e melhorado pelo americano George Eastman – este, o inventor da câmera Kodak.

Os irmãos Lumière foram os mentores da primeira sessão de cinema em Paris, capital da França: era a invenção do cinematógrafo, uma câmera de filmar e projetar imagem em movimento em 1895, o ano em que nasceu o cinema.

#### **A primeira sessão**

Esse aparelho tirava fotografias em série, de pessoas, bichos e coisas em movimento – mais de doze por segundo. Depois, as fotos eram projetadas numa tela, em grande velocidade. Era assim que as imagens ganhavam movimento. Como isso é **mais rápido do que o seu olho pode ver**, você tem a ilusão de estar realmente vendo um olho piscando na tela. Isso é o cinema!

#### **Filmes mudos**

De 1895 até 1927, ninguém falava na tela. Por isso, quando havia a fala de um ator, a imagem desaparecia, e vinha uma legenda onde estava escrito o que ele tinha falado, muitos donos de cinema contratavam músicos para acompanhar o filme. Eles tocavam piano ou flauta, por exemplo. Pixinguinha, grande músico brasileiro do começo do século 20. Em sessões maiores, até orquestras faziam a trilha sonora ao vivo.

**Nos filmes de ação, os músicos tinham que acompanhar o ritmo e tocar bem rapidinho!**

Fonte: Elaborado pela autora (2015).

O resumo é a síntese do texto em que os alunos vão percebendo, a cada parte desmembrada, o que é mais importante e o que é menos importante, podendo retirar literalmente do original, parafrasear e/ou incluir novas palavras ou expressões, desde que mantenha a essência do texto. Essa atividade estimula a competência da escrita, uma vez que ela também é exigida em outras áreas do conhecimento e, muitas vezes, o professor cobra esta habilidade dos alunos sem antes orientá-los. Por isso, o estudo passo a passo da leitura, ajuda a sintetizar as ideias principais e ao término, tem-se a noção do que é principal e secundário no texto.

Sendo assim, as intervenções referentes ao texto de língua portuguesa, **Luz, câmera e ação**, finalizam, aqui e a partir deste momento, compartilharemos a proposta com o texto de matemática. Vale dizer que, nesta disciplina, a maioria das atividades relatadas faz parte da intervenção.

### 5.2.2 Texto Situação-Problema de Matemática

A situação-problema se faz presente na disciplina de matemática, dentre vários assuntos, é comum o envolvimento dela com a porcentagem, porque este tema explica bastante a diversidade de informações referentes às questões sociais e

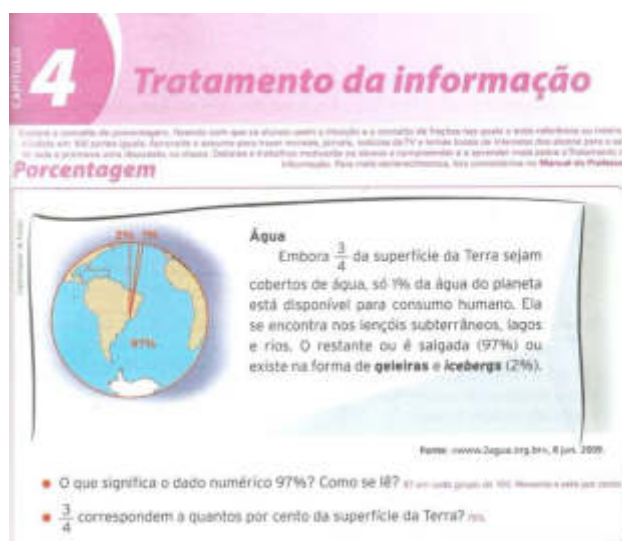
econômicas da sociedade, através de dados e estatísticas. Assim, de acordo com o LD “Matemática: Ideias e Desafios - 6º ano” (FNDE, 2012),

[...] cada tema é introduzido com a proposta de uma ou mais situações-problema, que tem como objetivo despertar o interesse do aluno para o assunto. Esse é o momento de socialização do conhecimento e de participação ativa do aluno na construção de conceitos. Sempre que possível, são situações-problema que fazem parte da realidade dos alunos e que poderão ser adaptadas de acordo com a classe. (MORI; ONAGA, 2012, p. 5).

O LD (2012, p. 11) ressalta, ainda, que a resolução de problemas deve ser o ponto de partida da atividade matemática. “Conceitos, ideias e procedimentos são abordados mediante a exploração de problemas, ou seja, de situações em que os alunos precisem desenvolver algum tipo de estratégia para resolvê-las”. Assim, o professor deve estimular situações que envolvam a curiosidade e a investigação, possibilitando aos alunos que as experiências anteriores sejam utilizadas e as novas sejam adquiridas, ampliando seus conhecimentos.

Dessa maneira, o livro enfatiza situações-problema relacionadas às informações de políticas públicas de saúde e educação, questões ambientais, consumo, migração e família. Diante disso, escolhemos o capítulo quatro que trata de números racionais: representação fracionária, especificamente o assunto do capítulo quatro: porcentagem (tratamento da informação). O enunciado escolhido da situação-problema está relacionado à questão ambiental e também de saúde, conforme a figura abaixo:

Figura 4 - Situação-problema



Fonte: Mori e Onaga (2012).

As orientações do LD para o professor é que ele explore o conceito de porcentagem, fazendo com que os alunos usem a intuição e o conceito de fração na qual o todo-referência ou inteiro é dividido em 100 partes iguais. Em seguida, os alunos respondem as seguintes perguntas:

- O que significa o dado numérico 97%? Como se lê?
- $\frac{3}{4}$  correspondem a quantos por cento da superfície da terra?

Depois explica o cálculo da porcentagem para chegar ao resultado da situação-problema, que fica da seguinte forma: correspondem a quantos por cento da superfície da terra?  $\frac{3}{4} = \frac{3.25}{4.25} = \frac{75}{100} = 75\%$ .

Diante disso, constata-se que o livro apresenta o assunto referente à questão social na situação-problema e enfatiza o conceito de porcentagem, no entanto não existe nenhuma orientação quanto à mediação da leitura do enunciado da questão. Dessa forma, percebe-se que a abordagem que o livro traz sobre o tema Água apenas serve para introduzir o assunto porcentagem, o texto como pretexto, uma vez que direciona mais para o raciocínio lógico do cálculo, numa questão que não precisava do texto. No entanto, o tema Água é bastante sugestivo e podem ser utilizados vários recursos para interpretá-lo.

Por isso, e a partir daqui, não só o tema porcentagem e fração devem ser explorados, mas também o tema água e o contexto que ele se encontra. Enfatizando, ainda, a intertextualidade e a informatividade.

Assim, os primeiros temas são importantes para resolver o segundo, visto que este já esteja compreendido pelos alunos. Para que eles compreendam melhor o enunciado da situação-problema são utilizadas as estratégias de leitura, nos três momentos, conforme foi trabalhado no texto de língua portuguesa em consonância com as habilidades do planejamento interdisciplinar da primeira etapa desta proposta de intervenção. Salientemos, então, nesse primeiro momento, a ativação dos conhecimentos prévios dos alunos, o estabelecimento do objetivo e a compreensão da ideia principal do texto. A seguir:

### **Antes da leitura (Atividades Pré-Textuais)**

O professor deve fazer perguntas oralmente e enfatizar as palavras-chave do problema para que os alunos relembrem e acrescentem mais conhecimento acerca do assunto.

### Quadro 5 - Ativação dos conhecimentos prévios sobre o tema: Água

No planeta existe mais água ou solo?  
 Quais os lugares do planeta que podemos encontrar água?  
 O que você entende por geleira e *icebergs*? Onde são encontrados?  
 Em quais lugares existem água salgada? O ser humano pode consumir essa água? Justifique!  
 O que você entende por recursos hídricos?  
 Qual a região do Brasil que tem mais recursos hídricos. (Norte, Centro-Oeste, Sul, Sudeste ou Nordeste)? Comente!  
 Como está o consumo de água hoje no Brasil? Quais as cidades mais afetadas?  
 Na sua casa há controle para o consumo de água? Justifique!  
 De onde foi retirado esse texto?

Fonte: Elaborados pela autora (2015).

Esses questionamentos, mediados pelo professor, servem de motivação, levam os alunos a conhecerem o assunto que será abordado e a fazerem uma reflexão de como se encontra o problema do consumo de água no Brasil. Caso os alunos não tenham alguns destes conhecimentos prévios, o professor deve explicar ou pedir a pesquisa acerca do assunto. Logo, pode-se estabelecer o objetivo e a ideia principal sobre o tema em questão, os quais poderão ficar da seguinte forma:

### Quadro 6 – Procedimentos antes da leitura 2

Tema: Água.  
 Objetivo: Adquirir informações sobre a água no planeta Terra, por intermédio da porcentagem.  
 Ideia principal: A quantidade de água que compõe o planeta Terra e suas limitações para o consumo humano.

Fonte: Elaborado pela autora (2015).

O professor e os alunos já conhecem o tema da situação-problema, o objetivo e a ideia principal, os quais vão ser perseguidos e confirmados, através do desmembramento do segundo momento da leitura.

#### **Durante a leitura (Atividades Textuais)**

Após a interação desse primeiro momento e depois da leitura silenciosa, o professor passa a desmembrar o enunciado da situação-problema e enfatiza a linguagem matemática.

Dessa forma, salientam-se, então, as habilidades em localizar as informações explícitas e implícitas, inferir o sentido de uma palavra, expressão ou símbolo e, também, relacionar palavra ou expressões referentes a termos anteriores

no texto, de acordo com as habilidades planejadas da primeira etapa e executada, anteriormente, no texto de língua portuguesa da segunda etapa. A seguir:

Quadro 7 - Desmembramento da situação-problema

Enunciado da situação-problema	Habilidades
<p style="text-align: center;"><u>Água</u></p> <p>Embora <math>\frac{3}{4}</math> da superfície da Terra sejam cobertos de água, só 1% da água do planeta está disponível para consumo humano. Ela se encontra nos lençóis subterrâneos, lagos e rios. O restante ou é salgada (97%), ou existe na forma de <b>geleira</b> e <b>icebergs</b> (2%).</p>	<p><b>Sentido de palavra, expressão e símbolo no texto:</b>  <u>Embora</u> (Explicar o sentido de concessão da palavra, <u>uma contradição ao fato</u> e que pode ser substituída por: ainda que, mesmo que, apesar de que...);  ...<u>superfície</u>... <u>lençóis subterrâneos</u>... (estabelecer os sentidos no texto);  <math>\frac{\%}{}</math> (relembrar que este símbolo significa <u>por cento</u>. Logo, 1%, 97%, 2% significa a integração de um grupo de 100 e está escrito na forma <u>percentual</u> ou <u>porcentual</u>);  <math>\frac{3}{4}</math> (relembrar o assunto fração em que se leem três quartos, ou seja, três dividido por quatro, e que o 3 é chamado de numerador e o 4 de denominador e o traço ( _ ) significa uma divisão, de acordo com a matemática).</p>
	<p><b>Expressão referente a termo anterior:</b>  ...superfície da <u>Terra</u> sejam cobertos de água, só 1% da água do <u>planeta</u> está disponível...;  ...só 1% da <u>água</u> do planeta está disponível para consumo humano. <u>Ela</u> se encontra nos lençóis subterrâneos, lagos e rios.  <b>Informações implícitas:</b>  Quanto % de água existe no planeta? (revisar e enfatizar o assunto porcentagem, fração e as operações da matemática, principalmente a multiplicação e a divisão).  <b>Informações explícitas:</b>  Onde se encontra a água no planeta Terra?  Quantos % de água estão disponíveis para o consumo humano? Quantos % de água salgada e quantos % em forma de <b>geleira</b> e <b>icebergs</b>? (relacionar essas informações explorando a intertextualidade e a informatividade do conhecimento das disciplinas de geografia, ciências...).</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2015).

Assim, para que os alunos entendam o enunciado dessa questão é necessário todo o procedimento do primeiro momento e, minuciosamente, o processo do segundo momento em que se deve entender o sentido da palavra embora que aparece logo no início da questão, a referência ao tema Água que existe no planeta Terra, os locais onde ela se encontra e o assunto específico da matemática – a porcentagem – que remete a outro assunto, que é a fração. Por isso,

foram trabalhadas as habilidades que estão no planejamento dos dois professores, respectivamente no quadro 1 desta proposta. Além do que, nesse terceiro momento, consolidamos a leitura deste texto de matemática. Vejamos:

### Depois da Leitura (Atividades Pós-Textuais)

Na escrita, os alunos respondem o que foi questionado no desdobramento do quadro sete, principalmente nas habilidades de informações explícitas e implícitas. Quanto a esta última, a informação implícita, em saber a quantidade de água que o planeta tem, o professor pode pedir, além do resumo do cálculo resolvido e do resumo do enunciado da situação-problema, sugerir paráfrases, de acordo com o nível da turma. As sugestões são:

Quadro 8 - Paráfrase do cálculo

Cálculo
<p><math>\frac{3}{4}</math> Três quartos da superfície da Terra são compostos de água. Para representar esta fração, multiplicam-se os termos dela por 25 e obtém-se uma fração equivalente a <math>\frac{3}{4}</math> com denominador 100 (regra da porcentagem). O cálculo fica: <math>\frac{3}{4} = \frac{3 \cdot 25}{4 \cdot 25} = \frac{75}{100} = 75\%</math>. Logo, <math>\frac{3}{4}</math> corresponde a 75% de água no planeta Terra.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2015).

Quadro 9 - Paráfrase do enunciado

Situação-problema
<p>Água</p> <p>Mesmo que no planeta exista <math>\frac{3}{4}</math> (três quartos) de água, que corresponde a (75%) dela, somente (1%), que se encontra em lençóis subterrâneos, lagos e rios, está disponível para o consumo humano, sendo que (97%) ou é salgada ou (2%) existe na forma de geleiras e <i>icebergs</i>.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2015).

De certa forma, tanto na paráfrase do cálculo quanto na paráfrase da situação-problema, são acrescentadas informações para que se tenha o sentido completo sobre a resolução do problema e sobre o tema.

Além destas paráfrases, o professor poderá pedir gráficos em forma de pizza ou pirâmide, mostrando o percentual de água no planeta, o que é consumível pelo ser humano ou não, ou ainda, pedir pesquisa, através de gráficos ou tabelas, sobre os recursos hídricos por região no país e descrever como foi calculado, mediante a porcentagem.

Assim, as atividades desse terceiro momento (pós-textuais) podem se desdobrar em um número enorme de conhecimento, “gerando um círculo de leituras variadas e interativas”. (SANTOS; RICHE; TEIXEIRA, 2013, p.60).

Portanto, mesmo que a linguagem matemática exija conhecimentos específicos dessa área do conhecimento, torna-se possível trabalhar estratégias de leitura em enunciados de situações-problema, através dos recursos de mediação explorados pelo professor, na sala de aula. Além disso, esses problemas matemáticos envolvem outras áreas do conhecimento que provocam discussão e mobilização em busca de soluções.

### 5.3 Terceira Etapa: Projeto de Leitura

A terceira etapa desta proposta visa a socializar o planejamento dos dois professores, o de língua portuguesa e o de matemática, com os demais professores dessas disciplinas do 6º ano do ensino fundamental, através do projeto “**Todo Professor é também Professor de Leitura**”, enfatizando as habilidades de leitura trabalhadas com o texto enciclopédico e com o texto situação-problema, citados na primeira e segunda etapa desta proposta pedagógica intervenção. Tendo como fator fundamental a necessidade de se tornar efetiva a atividade interdisciplinar de leitura na escola, e como sugestão, que possa ser incluído no PPP, conforme o esquema do quadro abaixo:

Quadro 10 - Esquema do Projeto

<p><b>Projeto:</b> “<b>Todo Professor é também Professor de Leitura</b>”.</p> <p><b>Idealizadores:</b> O professor de língua portuguesa e o de matemática.</p> <p><b>Participantes:</b> Os outros professores de língua portuguesa e matemática.</p> <p><b>Ano/Ensino:</b> 6º ano do ensino fundamental.</p> <p><b>Duração:</b> Uma semana</p> <p><b>Objetivo Geral:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Integrar mais professores de língua portuguesa e matemática no desenvolvimento da compreensão leitora, para contribuir com a qualidade de ensino e aprendizagem da escola em estudo.</li> </ul> <p><b>Objetivos Específicos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Compartilhar a concepção de leitura de acordo com as teorias de Solé (1998), Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2010), Santos, Riche e Teixeira (2013). Explicar os três momentos de estratégias de leitura (antes, durante e depois), segundo essas autoras;</li> <li>• Desmembrar as habilidades: informações explícitas e implícitas, sentido de palavra, expressões e símbolos, palavras ou expressões referentes a termos anteriores, tema e ideia principal dos textos enciclopédico e situação-problema;</li> <li>• Fomentar o desenvolvimento dessas habilidades em outros textos e socializá-los.</li> </ul>
--



(continuação)

**Procedimentos:**

**1º Momento:** Através de apostila e exposição do assunto no projetor multimídia, os professores idealizadores e os participantes refletirão sobre a importância da leitura na escola. Esses participantes serão conduzidos a conhecer as estratégias utilizadas antes da leitura (ativação dos conhecimentos prévios e objetivo da leitura, incluindo o tema e ideia principal); estratégias utilizadas durante (ênfase na importância da leitura passo a passo); estratégias utilizadas depois (consolidar a compreensão, através de atividades escritas).

**2º Momento:** Ainda utilizando o projetor multimídia, os idealizadores farão a mediação da leitura do texto enciclopédico e situação-problema, baseada nos três momentos da leitura em estudo, para que os participantes compreendam e dominem as habilidades trabalhadas.

**3º Momento:** Após, o primeiro e segundo momento, os idealizadores do projeto devem suscitar dos professores participantes a utilização das estratégias de leitura trabalhadas em textos escolhidos por eles, podendo utilizar os próprios livros didáticos. Após os procedimentos, fazer a exposição para a equipe, de maneira interativa.

**4º Momento:** Avaliação da interação do projeto – os idealizadores e participantes comentam a troca de experiências que tiveram, ressaltando as possíveis facilidades e dificuldades que poderão encontrar na sala de aula, a partir do momento que utilizarem as estratégias de leitura. Assim também, outros pontos relevantes, para reflexões e mudanças de atitude em relação à leitura em sala de aula, a fim de melhorar a qualidade da compreensão leitora dos alunos.

**Resultado Esperado:** Espera-se que através da aplicação desse projeto, os professores compreendam a importância de se trabalhar a leitura de maneira interdisciplinar na escola, para facilitar o conhecimento de suas próprias disciplinas e se espera, também, que esses professores fomentem as estratégias de leitura com outros professores de séries/anos e disciplinas diferentes que fazem parte do processo educacional da escola.

Fonte: Elaborado pela autora (2015).

A aplicação de projeto como esse, envolvendo os professores, possibilita a integração interdisciplinar do eixo leitura, possibilitando o domínio maior nas estratégias de leitura que utilizam no dia-a-dia em sala de aula.

Diante disso, a organização escolar é fundamental nesse processo, No entanto, há certa barreira em se trabalhar de maneira coletiva num ambiente escolar, por causa das opiniões divergentes dos profissionais inseridos no processo, mas isso não deve abater um dos maiores princípios da escola, o desenvolvimento da leitura.

Segundo Kleiman (1999, p.45), o trabalho coletivo, numa instituição escolar, exige uma mudança de mentalidade que supere o individualismo. Esta conquista se consegue, gradativamente, com persistência e foco diante do planejamento traçado. Planejamento este que começa com os professores de língua portuguesa e

matemática do 6º ano do ensino fundamental e a execução das estratégias de leitura e, depois, com o apoio da escola, o projeto **“Todo Professor é também Professor de Leitura”** pode ser inserido no PPP e aplicado com os outros professores deste mesmo ano de ensino. Afinal, o conhecimento de leitura faz parte de todas as áreas do conhecimento e fica mais evidente quando é trabalhada por meio de projeto.

Dessa maneira, o desenvolvimento interdisciplinar da leitura na escola terá mais significância, à medida que as habilidades planejadas são desenvolvidas e, os professores, posteriormente, através de outros textos, argumentativos, por exemplo, poderão trabalhar habilidades como causa/consequência, opinião/fato, argumentos do autor ou personagem e outras habilidades, tanto na disciplina de língua portuguesa, quanto na matemática e, até mesmo em outras áreas do conhecimento, uma vez que a escola pratica variadas leituras de textos para o desenvolvimento intelectual do ser humano e a utilização delas na prática social.

Vale lembrar, mesmo que essa proposta de intervenção não seja realizada com os professores de disciplinas distintas, poderá ser adaptada para os professores de língua materna, em que trabalharão diversos textos de outras áreas de conhecimentos, a fim de fazer o processo de leitura na escola, também, de maneira interdisciplinar.

Diante do exposto, pode-se observar que o desenvolvimento das estratégias de leitura não se limita nas habilidades aqui discutidas, nos três momentos (antes, durante e depois), porque são flexíveis, visto que não são orientações categóricas, pois vai depender do que a escola, juntamente com os professores, planeja para a eficiência no processo de ensino-aprendizagem.

Assim, este trabalho conjunto, não só contribuirá para o desenvolvimento de aquisição da competência leitora dos alunos, mas, também, para que os professores e a escola tenham um crescimento diante da função social que é prevista pela instituição escolar.

## CONSIDERAÇÕES (QUE NÃO SÃO) FINAIS

Salienta-se que a ênfase ao tema da dissertação nasceu da concepção de que a leitura precisa ser percebida como uma prática historicamente determinada de atribuições de sentidos, produzida e praticada a partir do lugar social e da formação discursiva em que o sujeito/leitor está inserido.

No entanto, ainda é bem visível que em muitas escolas, a prática de leitura é proposta com base nos modelos tradicionais, pois não considera os contextos de vivência do sujeito leitor. E, muitas vezes, a forma como o professor conduz sua prática pedagógica evidencia a sua postura e concepção sobre a leitura.

Além disso, o enfoque e a metodologia utilizada por ele é que produz e/ou denuncia o seu objetivo com o ensino desta prática. Prática esta que se torna mais complexa quando o trabalho em torno da leitura é feito de maneira coletiva no ambiente escolar, sendo um obstáculo que precisa ser vencido por todos os profissionais de educação.

Essa realidade demonstra um fator preocupante, pois é notório que no Brasil os resultados acerca da leitura não são muito positivos, principalmente para os estudantes que fazem parte da educação pública, incluindo, também, o Estado do Amazonas. Sabe-se que não é apenas a prática pedagógica do professor o protagonista de todos os resultados negativos que as avaliações externas apresentam em relação ao tema, haja vista que são envolvidos outros fatores da conjuntura educacional, a fim de que melhore a qualidade da educação brasileira.

No entanto, o que se observa é a lentidão desse processo educacional como um todo, pois, o último relatório do movimento Todos Pela Educação (TPE), divulgado entre o final de 2014 e início de 2015, aponta várias irregularidades e descumprimento de metas pelas políticas públicas, visto que estas já tinham sido traçadas pelo Plano Nacional de Educação (PNE).

Esse relatório enfatiza que as metas educacionais no país são coerentes e exequíveis, sendo que o ritmo para alcançá-las depende da prioridade que lhes concede cada governante. Em cada unidade da federação a ênfase será maior ou menor, a depender da visão política que ganha a educação escolar.

Assim, uma das metas a ser alcançada por esse plano é a melhoria no processo de ensino-aprendizagem nas escolas. Dessa maneira, implica dizer que a prática pedagógica do professor é questão relevante nessa conjuntura educacional,

uma vez que é através da interação, entre o professor e aluno, que o desenvolvimento da competência leitora acontece, sendo fator importante para a prática social do cidadão. Portanto, estimular a compreensão de textos em sala de aula é questão de cidadania.

Para tanto, foram enfatizadas como contribuição, nessa pesquisa, as estratégias de leitura utilizadas (antes, durante e depois), pois se acredita que, através da linguagem interativa entre leitor/texto/professor, ela irá proporcionar a melhoria da compreensão leitora de maneira mais crítica e eficaz.

Em decorrência desses fatos, espera-se que, também, os estudantes encontrem razões para estudar e se sintam mais seguros para falar ou escrever, e para o bem maior, aprendam a gostar de ler. Assim, a mediação do professor nesse processo na sala de aula foi destaque nessa argumentação, por ser ele um dos responsáveis por este ato social.

De tal forma que foi integrado de maneira interdisciplinar a língua portuguesa e a matemática, visando, ainda, a importância da participação efetiva da escola nesse processo de leitura. Além disso, o presente trabalho mostrou que através das três etapas da proposta de intervenção, os professores e a escola como um todo, não só ajudam os estudantes na construção de sentidos de quaisquer situações de textos, como também contribuem com o aperfeiçoamento na prática dos docentes, haja vista que existe a integração e a concepção da leitura em todas as áreas de conhecimento. Desse modo, a instituição escolar poderá cumprir, com mais eficiência, sua função social.

Todavia, se não for possível existir a interação entre os professores de várias áreas do conhecimento em prol do ensino de estratégias de leitura na escola, sugere-se que o importante, também, é o professor de língua portuguesa ousar fazer isso, levar vários textos de outras ciências para serem trabalhados em sala de aula e socializar com outros professores da mesma área de atuação.

Ressalta-se, aqui, o almejado da proposta de intervenção que é a abordagem feita no LD de língua portuguesa e matemática do 6º ano do ensino fundamental, nos quais se verifica que o processo de leitura por eles desenvolvido apresenta algumas lacunas, que se pretendeu preencher, através de atividades apresentadas nessa proposta, de acordo com os estudos das estratégias de leitura enfatizadas nesse trabalho.

Dessa forma, é preciso que os estudantes entendam como se constitui o processo de leitura, mediante as diferentes estratégias utilizadas em prol de uma compreensão funcional e expressiva das situações sociocomunicativas, precisamente trabalhadas pela instituição escolar.

Entende-se que nesse ambiente, o professor ajuda a formar leitores competentes ao apresentar, discutir e exercitar as principais ações para a interpretação, para a leitura e a produção textual.

Além disso, a expectativa da socialização do projeto interdisciplinar, “Todo Professor é também Professor de Leitura”, sugerida na proposta, é almejada para contribuir com a qualidade do sistema educacional do município, do Estado e até do país, pois esse planejamento não se esgota no direcionamento desse projeto, tampouco em todo trabalho desenvolvido, podendo subsidiar a novas pesquisas acerca da temática, visto que possa impulsionar a um novo paradigma educacional. Afinal, essas considerações, aqui exigidas, não deveriam ser direcionadas como “considerações finais”.

Ademais, espera-se que esse estudo possa contribuir para minimizar este problema tão antigo, mas ainda tão presente nas escolas públicas brasileiras: a dificuldade na compreensão leitora.

## REFERÊNCIAS

AEBERSOLD, J. A.; FIELD, M. L. *From reader to reading teacher: issues and strategies for second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e Ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 7. ed. São Paulo: Spicione, 1995.

BRASIL. Lei nº 9.394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Disponível em: <<https://www.puc-campinas.edu.br/midia/arquivos/2013/abr/proavi---lei-n-93941996.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

\_\_\_\_\_. Todos Pela Educação (TPE). *Relatório de acompanhamento*: Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/34331/o-brasil-passa-longe-das-metas-para-educacao/>>. Acesso em: 10 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). *Estatística*. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/painel/painel.php?lang=&codmun=130410&search=a+mazonas|tapaua|infogr%E1ficos:-dados-gerais-do-munic%EDpio>>. Acesso em: 22 mar. 2014.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Resultados e Metas*. Brasília, 2013. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em: 21 fev. 2014.

\_\_\_\_\_. *Resultados e Metas*. Brasília, 2012. Disponível em: <<portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-resultados>>. Acesso em: 21 fev. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental - Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação Terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental - Matemática. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação Terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental - Ciências. Brasília: MEC/SEF, 1998c.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEF, 2002.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska, CASTANHEIRA, Saete. *Formação do professor como agente letrador*. São Paulo: Contexto, 2010.

\_\_\_\_\_. et al. *Leitura e Mediação Pedagógica*. São Paulo: Parábola, 2012.

\_\_\_\_\_. MACHADO, V. R. (Org.). *Os doze Trabalhos de Hércules: do oral para o escrito*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

BOTELHO e CRUZ. *Metodologia científica*. São Paulo: Pearson, 2013.

CADERNO DE ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS. *Língua Portuguesa e Matemática, 8º e 9º ano do ensino fundamental*. Rede pública de ensino. Amazonas: Governo do Estado, 2013.

CAGLIARI, Luiz. *Alfabetização e Linguística*. São Paulo: Spicione, 2012.

CORALINA, Cora. *Pensamentos de Cora Coralina*. São Paulo, 2015. Disponível em: <[http://pensador.uol.com.br/cora\\_coralina\\_frases/](http://pensador.uol.com.br/cora_coralina_frases/)>. Acesso em: 12 jun. 2015.

COSTA VAL, Maria. *Redação e Textualidade*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

DIB, C. T. *Um olhar investigativo sobre a prática de ensinar leitura*. In: V Seminário de Línguas Estrangeiras, 2003, Goiânia. Anais do V Seminário de Línguas Estrangeiras. Goiânia: UFG, 2003. p. 146-151.

FORMAMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO PÚBLICA. 4 v. Amazonas: Governo do Estado, 2014.

FOUCAMBERT, Jean. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artmed, 1994.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1993.

KLEIMAN, Angela. *Oficina de Leitura: teoria e prática*. 15. ed. Campinas: Pontes, 2013a.

\_\_\_\_\_. *Texto e Lector: aspectos cognitivos da leitura*. 15. ed. Campinas: Pontes, 2013b.

\_\_\_\_\_. MORAES, Silvia E. *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. Campinas: Mercado de

Letras, 1999.

\_\_\_\_\_. *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. São Paulo: Mercado das Letras, 1999.

KOCH, Ingedore; ELIAS, Vanda. *Ler e Compreender os sentidos do texto*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

LEFFA, V. J. *Aspectos da Leitura: uma perspectiva sociolinguística*. Porto Alegre: Sagra-Luzzato, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

MAGALHÃES, Rosineide; MACHADO, Veruska. *Leitura e interação de protocolos verbais*. In: BORTONI-RICARDO, Stella et al. *Leitura e mediação pedagógica*. São Paulo: Parábola, 2012, cap. 2, p. 45 - 64.

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

MARCONI e LAKATOS. *Metodologia do trabalho científico*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

\_\_\_\_\_. *Metodologia do trabalho científico*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. Maria Helena Martins. \_\_ 19. ed. \_\_ São Paulo: Brasiliense, 1994, \_\_ (Coleção Primeiros Passos; 74).

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

MORI, Iracema; ONAGA, Dulce. *Matemática: ideias e desafios*. Manual do professor. 17. ed. São Paulo: Saraiva, 2012. 304 p. (Livro Didático, 6º ano).

MOOR, A. M.; CASTRO, R. V.; COSTA, G. P. *O ensino colaborativo na formação do professor de inglês instrumental*. In: LEFFA, V. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001. p. 157-173.

MOURA, Ana Aparecida; MARTINS, Luzineth. *A mediação da leitura: do projeto à sala de aula*. In: BORTONI-RICARDO, Stella, et al. *Leitura e mediação pedagógica*. São Paulo: Parábola, 2012.

OLIVEIRA, Rosiska; OLIVEIRA, Miguel. *Pesquisa social e ação educativa: conhecer a realidade para poder transformá-la*. In: Brandão, Carlos (Org.). 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

ORLANDI, Eni Puccinelli (Org.). *A leitura e os leitores*. Campinas, São Paulo: Pontes, 1998.

PROPOSTA CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL. *Área de Linguagem*. Rede Pública Estadual. Amazonas: Governo do Estado, 2006.

RAMOS, Rogério (Org.). *Universos: língua portuguesa*. Manual do professor. São Paulo: SM Ltda., 2012. 229 p. (Livro Didático, 6º ano).

SALLA Fernanda. *Fala mestre! Circe Bittencourt. Nova Escola: aula show de bola*. São Paulo, Ano 29, n. 269, fev. 2014, p. 26-27.

SANTOS, Leonor; RICHE, Rosa; TEIXEIRA, Claudia. *Análise e produção de textos*. São Paulo: Contexto, 2013.

SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO EDUCACIONAL DO AMAZONAS (SADEAM), *Resultados do estado, município e escola*. Disponível em: <<http://www.sadeam.caedufff.net/>>. Acesso em: 12 abr. 2014.

SOARES, M. *As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto*. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. (Org.). *Leitura: perspectivas disciplinares*. São Paulo: Ática, 2000, p. 18-29.



SOLÉ, Isabel. *Estratégias de Leitura*. Tradução de Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TERZI, S. B. *A construção da leitura*. 4. ed. Campinas: Pontes, 2002.

TRAVAGLIA, Luiz C. *Gramática e Interação*: uma proposta para o ensino de gramática. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS (UNISINOS): *Manual para elaboração de trabalhos acadêmicos*. São Paulo, 2015. Disponível em: <<http://www.unisinos.br/biblioteca/images/stories/downloads/manual-biblioteca-2015.pdf>>. Acesso em: 05 jun. 2015.