



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE NACIONAL

CAROLINA VIANA DUTRA

ESTRATÉGIAS DE LEITURA NO ENSINO MÉDIO: UMA PROPOSTA A PARTIR
DO GÊNERO LENDAS URBANAS

FORTALEZA – CEARÁ

2020

CAROLINA VIANA DUTRA

ESTRATÉGIAS DE LEITURA NO ENSINO MÉDIO: UMA PROPOSTA A PARTIR DO
GÊNERO LENDAS URBANAS

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional do Programa de Pós-Graduação em Letras do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Letras em Rede Nacional. Área de concentração: Letras.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Suelene Silva Oliveira.

FORTALEZA – CEARÁ

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Estadual do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Dutra , Carolina Viana .

Estratégias de leitura no ensino médio: uma proposta a partir do gênero lendas urbanas [recurso eletrônico] / Carolina Viana Dutra . - 2020

Um arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 138 folhas.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, Fortaleza, 2020.

Área de concentração: Letras.

Orientação: Prof.^a Dr.^a Suelene Silva Oliveira..

1. Estratégias de leitura. 2. Mediação. 3. Lendas urbanas. I. Título.

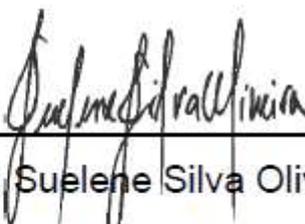
CAROLINA VIANA DUTRA

ESTRATÉGIAS DE LEITURA NO ENSINO MÉDIO: UMA PROPOSTA A PARTIR DO
GÊNERO LENDAS URBANAS

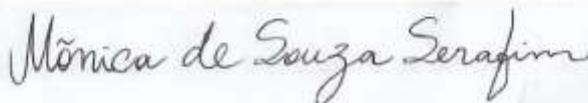
Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional do Programa de Pós-Graduação em Letras do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Letras em Rede Nacional. Área de concentração: Letras.

Aprovada em: 17 de maio de 2020

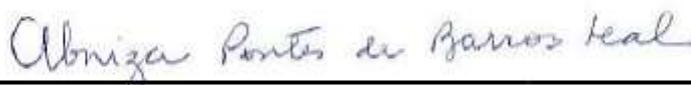
BANCA EXAMINADORA



Prof^ª. Dr^ª. Suelene Silva Oliveira (Orientadora)
Universidade Estadual do Ceará – UECE



Prof^ª. Dr^ª. Mônica de Souza Serafim
Universidade Federal do Ceará – UFC



Prof^ª. Dr^ª. Abniza Pontes de Barros Leal
Universidade Estadual do Ceará – UECE

AGRADECIMENTOS

A Deus, por guiar meus caminhos, ainda que eu só os entenda tempos depois.

Aos meus pais, Rita e Galba, pelo esforço em oferecer sempre a melhor educação e me ensinarem que o conhecimento é único bem que não nos é tirado.

À minha irmã Camila, pela paciência em me ouvir e pelas palavras de incentivo constante.

À minha amiga Maryane, pelo apoio incondicional, por cada gesto de carinho dirigido a mim e pelos inúmeros planos de vida.

Às minhas amigas, Sônia e Cristiane Souto e Fabianne, pela ajuda durante todo o percurso desta dissertação.

Ao meu analista, Thiago, pela escuta atenta.

À minha médica, Dra. Sheila e aos médicos do Hospital Walter Cantídio, em especial ao ambulatório de Lúpus, por cuidarem tão bem de mim.

À minha turma do Profletras, pela amizade construída em um meio por vezes tão hostil quanto o acadêmico.

Às amigas, Jackeline, Jamires, Nathália, Ana Michele e Janieyre, pelas angústias e alegrias vivenciadas em cada etapa do mestrado. Vocês são inspiração!

Aos professores do mestrado, pelo saber compartilhado e por serem inspiração para a docência.

À minha orientadora, por ter me guiado e ter me orientado com tanta sensibilidade, acreditando que eu seria capaz de desenvolver este trabalho.

À professora Abniza Pontes e Mônica Serafim, pelas contribuições valiosas durante todo o percurso de produção dessa pesquisa, desde o projeto.

À gestão da EEMTI Cláudio Martins, pela compreensão e pela acolhida deste projeto com tanta tranquilidade.

Aos colegas Ana Carvalho, Lucélia, Raudete, Érica e Wellington, pelo apoio nos intervalos entre as aulas.

Aos meus alunos, por embarcarem comigo neste projeto.

À CAPES, pelo auxílio financeiro que possibilitou a execução desta pesquisa.

RESUMO

Neste trabalho abordamos o desenvolvimento da competência leitora a partir da mediação de estratégias de leitura (SOLÉ, 1998; KLEIMAN, 2000) com o intuito de formar leitores estrategistas, com uma postura ativa diante do texto. Adotamos como pressupostos básicos a concepção de linguagem como interação (GERALDI, 2006), leitura como processo complexo sociocognitivointeracionista (KOCH; ELIAS, 2006) e aprendizagem como mediação (VYGOTSKY, 2007; BORTONI- RICARDO, 2012). O objetivo principal deste estudo é desenvolver e aplicar uma sequência de atividades pedagógicas, inspirada no modelo de Sequência Didática proposto por Schneuwly e Dolz (2004), para, na leitura de lendas urbanas, mediar o ensino das estratégias de leitura. Foram nossos objetivos específicos verificar quais estratégias os alunos apresentam mais dificuldades para compreensão do gênero lenda urbana e analisar se o ensino das estratégias de leitura, mediado pelo professor, é eficaz para a compreensão do gênero abordado. Para cumprir nosso propósito, elegemos como metodologia a pesquisa-ação desenvolvida em uma escola pública da cidade de Fortaleza-CE. Foram participantes, 28 alunos de uma turma do 1º do Ensino Médio, sendo analisadas as respostas de apenas 20 participantes, conforme os critérios de exclusão. Os dados gerados nos informaram acerca da dificuldade em três estratégias: automonitoramento, identificação da ideia principal e inferências, as quais foram trabalhadas durante as atividades do projeto. A comparação entre a atividade inicial e final também sugere haver melhoria na compreensão leitora dos alunos, em especial nas estratégias com maiores dificuldades.

Palavras-chave: Estratégias de leitura. Mediação. Lendas urbanas

ABSTRACT

In this work, we approach the development of reading comprehension through the mediation of reading strategies (SOLÉ, 1998; KLEIMAN, 2000) through an active posture towards the text. We adopt as basic assumptions the conception of language as interaction (GERALDI, 2006), reading as a complex socio-cognitive interactionist process (KOCH; ELIAS, 2006) and learning as mediation (VYGOTSKY, 2007; BORTONI-RICARDO, 2012). The main objective of this study is develop and apply a sequence of pedagogical activities, inspired by the Didactic Sequence model proposed by Schneuwly and Dolz (2004), in order to, in the reading of urban legends, mediate the teaching of reading strategies. Our specific objectives were verify which strategies students have the most difficulty in understanding the urban legend genre and analyze how the teaching of reading strategies mediated by the teacher is effective for understanding the genre addressed. We chose as methodology the action research developed in a public school in the city of Fortaleza-CE. Twenty-eight students from a high school class participated in the study, and the material produced was analyzed by 20 participants, according to the exclusion criteria. The data generated informed about the difficulty in three strategies: self-monitoring, identification of the main idea and inferences which were worked on during the project activities. The comparison between the initial and final activity also suggests that there is an improvement in students' reading comprehension, especially the strategies with greater difficulties.

Keywords: Reading Strategies. Mediation. Urban legends

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Conhecimento linguístico.....	22
Figura 2 –	Contexto linguístico.....	23
Figura 3 –	Representação em quatro fases da pesquisa-ação.....	38
Figura 4 –	Desempenho no SPAECE- Língua Portuguesa (2018)	40
Figura 5 –	Esquema de Sequência Didática.....	41
Figura 6 –	SD adaptada para leitura.....	42
Figura 7 –	Atividade para definição de objetivos.....	52
Figura 8 –	Imagens de Lendas Urbanas.....	53
Figura 9 –	Atividade inferencial.....	64

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 –	O tratamento das práticas leitoras compreende dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão.....	20
Quadro 2 –	Estratégias de Leitura (etapas)	26
Quadro 3 –	Questões e Estratégias analisadas.....	46
Gráfico 1 –	Estratégias que revelaram maiores dificuldades.....	47
Gráfico 2 –	Comparação do desempenho entre as atividades inicial e final.....	68
Tabela 1 –	Desempenho dos alunos a partir da estratégia de inferência.....	62
Tabela 2 –	Desempenho dos alunos na atividade final.....	67

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	16
2.1	BNCC e o ensino de língua portuguesa.....	16
2.2	Concepções de linguagem, língua e ensino.....	17
2.3	Elementos envolvidos na compreensão leitora.....	21
2.4	Estratégias de leitura.....	24
2.4.1	Estratégias de leitura e mediação pedagógica.....	28
2.5	Gêneros textuais sob o viés pedagógico.....	30
2.5.1	Os gêneros e o ensino de língua materna.....	30
2.5.2	O gênero lenda urbana.....	33
3	PERCURSO METODOLÓGICO.....	37
3.1	Tipo e natureza da pesquisa.....	37
3.2	Contexto e participantes.....	38
3.3	Procedimentos da pesquisa.....	41
3.3.1	Nossa proposta: sequência didática de leitura.....	42
3.4	Procedimentos de análise.....	44
4	ANÁLISE DE DADOS.....	45
4.1	Atividade diagnóstica (3 horas-aula)	45
4.2	Atividade 2 – correção coletiva (2 horas-aula)	48
4.3	Atividade 3 – ativação dos conhecimentos prévios e objetivos de leitura (3 horas-aula)	51
4.4	Autocorreção, automonitoramento e autorregulação (2 horas-aula)	55
4.5	Identificação do tema e da ideia principal (3 horas-aula)	57
4.6	Inferências (4horas-aula)	61
4.7	Atividade final (3 horas-aula)	66
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	71
	REFERÊNCIAS.....	74
	APÊNDICE A – ATIVIDADE DIAGNÓSTICA DE COMPREENSÃO TEXTUAL – GÊNERO LENDAS URBANAS.....	77
	APÊNDICE B – SLIDES DA ATIVIDADE SOBRE ATIVAÇÃO DOS CONHECIMENTOS PRÉVIOS E OBJETIVOS DE LEITURA.....	82

APÊNDICE C - ATIVIDADE PARA AUTOMONITORAMENTO/AUTORREGULAÇÃO.....	84
APÊNDICE D - ATIVIDADE PARA IDENTIFICAÇÃO DO TEMA/IDEIA PRINCIPAL.....	87
APÊNDICE E - ATIVIDADE PARA PRODUÇÃO DE INFERÊNCIAS.....	89
APÊNDICE F - ATIVIDADE PARA PRODUÇÃO DE INFERÊNCIAS...	92
APÊNDICE G - ATIVIDADE FINAL	95
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	100
ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – PAIS OU RESPONSÁVEIS.....	102
ANEXO C- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – ALUNOS.....	103
ANEXO D – MANUAL	104

1 INTRODUÇÃO

Cada vez mais, a competência leitora é necessária para a vida em sociedade. Além de possibilitar a aquisição de conhecimentos, o acesso à informação ou o prazer estético, saber ler promove a autonomia do sujeito e a possibilidade de ação no contexto social. Todavia, a realidade escolar apresenta um cenário preocupante acerca desta competência tão essencial.

A problemática em torno da leitura torna-se mais agravante quando os alunos chegam aos anos finais do Ensino Médio apenas com o nível da decodificação (ou menos que isso). Em muitos casos, o professor vê-se perdido, adotando duas posturas: a responsabilização das séries anteriores pelo não desenvolvimento de habilidades mínimas ou a adoção do ensino com enfoque nas características dos gêneros textuais.

É compreensível a postura de muitos docentes frente a um quadro tão controverso da educação. Por vezes, diante do cenário desolador, é mais simples contentar-se com o ensino da leitura restrito às práticas de leitura silenciosa. Este procedimento parece ser o retrato das práticas de ensino de leitura no Brasil. A rigor, tal procedimento é valioso, porém se o que se almeja é o desenvolvimento da competência leitora, urge que se reveja o enfoque metodológico adotado nas escolas.

O processo de compreensão leitora constitui objeto de estudo em muitas pesquisas sobre o ensino de leitura. Diversas áreas como Psicologia, Pedagogia e Letras se debruçam na pesquisa sobre o universo da compreensão. Mesmo com tanto interesse, a dificuldade com a competência leitora dos alunos é um ponto nevrálgico na educação brasileira. Tal fato é percebido nos resultados de avaliações externas estaduais Sistema de Avaliação da Educação do Ceará (SPAECE), nacionais (Prova Brasil) e internacionais Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), cuja primazia da leitura é evidente, mas os índices se mostram insatisfatórios, evidenciando um desalinho no processo de ensino e aprendizagem da leitura.

Dessa forma, este trabalho surge da necessidade de viabilizar uma proposta de didatização da leitura mais coerente com o cenário da escola pública, permeada pelos problemas já mencionados. À vista disso, apoiamos-nos na proposta de Solé (1998) para o ensino de leitura baseado em estratégias, o qual possa contribuir com o desenvolvimento de habilidades imprescindíveis para uma boa competência leitora.

A problemática, portanto, que norteou esse estudo, foi fruto das reflexões sobre como a adoção de práticas mediadoras com foco na compreensão textual, através de atividades voltadas ao ensino de estratégias de leitura, para alunos do ensino médio, promoveria o fortalecimento da competência leitora dos educandos.

Nos documentos que regem o ensino de língua portuguesa no Brasil, como a Base Nacional Curricular Comum –BNCC (BRASIL, 2017), a leitura é tomada como prática de linguagem, e, cabendo à escola o desenvolvimento de habilidades que tornem os alunos capazes de ler criticamente, podendo modificar sua realidade social. Para tanto, as particularidades de cada região e de cada área da vida humana são valorizadas e discutidas, a fim de que o falante possa utilizar a língua em seu favor.

Entre as diretrizes propostas pela BNCC, o trabalho com a leitura passa essencialmente pelo texto, sejam eles verbais ou multissemióticos organizados pelos gêneros textuais/discursivos presentes nas esferas de atuação humana. É, portanto, pela prática social que a leitura pode ser trabalhada.

Apesar das múltiplas possibilidades de trabalho com leitura entre a diversidade de gêneros, elegemos o texto na modalidade escrita para trabalharmos as estratégias apresentadas por Solé (1998) e, para a construção das atividades de construção da compreensão, com foco nas estratégias de leitura, elegemos o gênero lenda urbana. A escolha desse gênero foi sugerida pelos alunos, após a exibição do curta-metragem *Vinil Verde* (2004) em sala de aula. O vídeo faz referência a uma fábula russa infantil intitulada *Luvras verdes* e narra a história de uma mãe que dá de presente disquinhos verdes à filha, proibindo-a de escutá-los. O clima de mistério despertou nos alunos o interesse por narrativas de cunho maravilhoso. Após algumas discussões, foi escolhido o gênero lendas urbanas. Dessa forma, aproximamo-nos do que postula Freire (2005) no trabalho com textos mais próximos à realidade e/ou ao interesse dos educandos.

Acreditamos que mediar ações que desenvolvam e fortaleçam a competência leitora dos discentes abre possibilidade para outras metodologias ao ensino da leitura, há algum tempo distantes do que orientam os documentos oficiais. Além disso, esperamos contribuir igualmente na formação de leitores autônomos, capazes de olhar com maior criticidade e, assim, compreender de forma mais eficaz, modificando sua realidade.

Visando compreender o ensino de leitura em língua portuguesa, buscamos também nos basear em estudos já existentes sobre o tema das estratégias de leitura. Priorizamos estudos publicados nos últimos cinco anos (2013-2018) que estivessem,

preferencialmente, concentrados na área de Letras ou Educação. Foram selecionados entre artigos e dissertações alguns estudos, os quais citamos a seguir.

O estudo de Santiago (2015) analisou as práticas pedagógicas de ensino da leitura e sua correlação com as concepções teóricas presentes em documentos norteadores da educação – Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Guia do Livro Didático e Matrizes de Referência do SPAECE. Baseada nos estudos de Marcuschi (2002), Antunes (2009) e Rojo (2009) acerca do ensino por uma perspectiva interacional da língua, a autora realizou oficinas com os docentes de uma escola pública da cidade de Fortaleza-CE, buscando a conscientização de novas formas de ensino da leitura. Também foi realizada uma oficina com alunos do 9º ano a partir das estratégias de leitura de Solé (1998), visando os descritores que apresentaram maiores dificuldades pelos alunos. Como resultados, a autora observou o quanto as interrupções realizadas durante o ano para preparação para exames são fruto de um trabalho não embasado nas orientações dispostas pelos PCN. O estudo também despertou uma maior consciência entre os docentes no trabalho com a leitura em sala de aula.

Diesel (2016) investigou como a construção de um acervo didático, elaborado à luz das metodologias ativas de ensino e voltado para o ensino de estratégias de leitura, poderia contribuir no aprimoramento da compreensão leitora de alunos do 5º ao 8º ano de uma escola na cidade de Marques de Sousa – RS. A pesquisa de caráter qualiquantitativo avaliou a compreensão dos alunos – mediante um teste *cloze* – antes e após a interação com um acervo didático o qual buscou explorar as estratégias de leitura. Como resultados, evidenciaram que, mesmo sendo mediadas situações favoráveis às estratégias de leitura, as professoras investigadas quase não levavam em conta o ensino de estratégias metacognitivas de leitura. Além disso, constatou-se que, após a interação com o acervo didático, o percentual de evolução no teste *cloze* do 5º ano foi de 23,4%, ao passo que a evolução do 8º ano foi de 12,05%.

O estudo de Silva (2017) teve como foco o trabalho com estratégias de leitura a partir da leitura do gênero fábula. A autora sugeriu a construção de sequência didática a partir de Dolz; Noverraz; Scheneuwly (2004) e o ensino das estratégias propostas por Solé (1998) em uma turma de 9º ano do ensino fundamental (anos finais). Esta trouxe como resultado uma proposta de SD voltada para leitura para os professores de língua portuguesa.

Mesmo com toda produção em torno da leitura e da utilização das estratégias, consideramos que nosso trabalho aborda uma lacuna existente no ensino das estratégias de leitura no âmbito do Ensino Médio. Entendemos que esta etapa da educação não é contemplada pelas pesquisas que versam sobre o tema. Consideramos, portanto, a relevância

desta pesquisa para docentes que tenham em suas salas de aula problemas semelhantes aos nossos.

A partir dos pressupostos teóricos apresentados e levando em consideração a proposta do Mestrado Profissional em Letras de viabilizar uma intervenção de caráter pedagógico com vistas à solução de uma problemática, propusemos uma sequência didática voltada para o ensino das estratégias de leitura. Foram realizadas 5 atividades com vista ao desenvolvimento das estratégias com maior índice de dificuldades dos alunos.

Foram participantes da pesquisa, 28 alunos de uma turma de 1º ano do Ensino Médio. Ao final das atividades, foram analisadas as respostas de 20 alunos, seguindo os critérios dispostos na metodologia. Também foram analisadas as interações dos alunos com o professor mediador, a partir das observações anotadas e das gravações realizadas durante as atividades.

Quanto à organização da estrutura do trabalho, esta pesquisa apresenta cinco capítulos, além das considerações finais, referências, apêndices e anexos. Este capítulo trata da introdução da pesquisa; o segundo aborda as noções de linguagem e língua e sua relação com o ensino da leitura. Apresentamos também o conceito de estratégias de leitura para Kleiman (2000) e Solé (1998), autoras que nortearam este estudo. Além disso, tecemos um paralelo entre a proposta de Solé (1998) e as práticas de mediação em leitura.

Ainda no segundo capítulo, trazemos algumas reflexões sobre o conceito de gênero textual sob o viés pedagógico. Destacamos a importância desse conteúdo como mediador de objetos escolares, a partir das ideias de autores como Bakhtin (2002), Dolz; Noverraz; Scheneuwly (2004) e Marcuschi (2008). Fazemos também uma caracterização das lendas urbanas, gênero escolhido para o desenvolvimento das atividades de leitura e compreensão textual.

O terceiro capítulo trata dos aspectos metodológicos desta pesquisa. Caracterizamos o tipo de pesquisa, o contexto de realização, os participantes envolvidos e os procedimentos de análise. Também trazemos uma breve descrição das atividades desenvolvidas.

O quarto capítulo traz a descrição detalhada e a análise das atividades realizadas para o desenvolvimento da competência leitora. Para facilitar o entendimento, o capítulo foi dividido em subseções, as quais correspondem às estratégias de leitura trabalhada em cada aula.

Concluimos nosso trabalho apresentando as considerações finais sobre a pesquisa, fazendo reflexões sobre as ações empreendidas para realização desse projeto. Há ainda a

exposição das referências citadas, os apêndices com as atividades e o manual didático e os anexos, como o parecer do Comitê de Ética e os Termos de Consentimento livre e esclarecido.

A seguir, apresentaremos as discussões sobre os pressupostos teóricos que embasam nossa pesquisa.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, analisamos as principais concepções de linguagem existentes e suas relações com o ensino de Língua Portuguesa. Buscamos relacionar como as concepções existentes podem promover o desenvolvimento das competências postuladas pelo documento mais recente da educação básica, a Base Nacional Curricular Comum do Ensino Médio (2017).

Também, serão apresentados os principais conceitos que fundamentam nossa pesquisa. Apresentamos a visão de alguns autores sobre o termo estratégias de leitura, assim como fazemos uma breve descrição de sua tipologia. Além disso, fazemos um correlato entre a prática pedagógica e o ensino de leitura a partir da interface com a proposta de Solé (1998).

2.1 BNCC e o ensino de língua portuguesa

A Base Nacional Curricular Comum para a área de Língua Portuguesa tem como foco direcionar as práticas pedagógicas que envolvam o ensino da língua materna para que os alunos possam ampliar suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e produção) em práticas situadas na linguagem (BRASIL, 2017, p. 68).

Ao centrar suas reflexões sobre as práticas de linguagem, a BCNN considera este conceito estrutural para o trabalho com a língua materna em sala de aula. Ainda que pareça uma novidade, essa reflexão é anterior à própria BNCC como ressalta Antunes (2014, p. 15-16):

Qualquer abordagem em que se pretende chegar à questão do ensino tem de partir das concepções que fundamentam esse ensino, mesmo que não se tenha consciência da natureza dessas concepções (...). A concepção (ou a teoria) que se tem acerca do seja linguagem, acerca do que seja língua, do que seja gramática é o ponto de partida para todas as apreciações que fazemos, mesmo aquelas mais intuitivas, mais descompromissadas e corriqueiras (...). Em se falando de língua, os pontos de vista sobre os fenômenos linguísticos são decisivos: o que se faz em sala de aula, o que se deixa de fazer; o que se escolhe, o que se rejeita; o que se prioriza; o que se adia; tudo tem seu começo naquilo que acreditamos que seja linguagem, língua, gramática, texto e, ainda, os complexos processos de aprender e ensinar. Toda proposta pedagógica da escola, toda metodologia adotada, cada postura do professor tem seu fundamento maior nos pontos de vista, nas concepções defendidas.

De fato, o esforço em voltar-se para uma didática da Língua mais alinhada às práticas sociais-discursivas já faz parte das reflexões da docência há algum tempo. Porém, assim como Antunes (2014) pontua como pilar das práticas de ensino – o conceito de língua –

a BNCC traz de forma explícita, sua perspectiva enunciativa -discursiva da linguagem entendendo-a como uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história (BRASIL, 1998, p.20)

Essa orientação trouxe implicações para as próprias diretrizes de ensino. Conforme a BNCC, o foco agora é no desenvolvimento das habilidades que propiciem ao aluno utilizar sua língua materna nos contextos de leitura, escuta e produção de textos nas mais diversas mídias e semioses.

Como intencionamos refletir sobre o ensino de leitura e apresentar uma intervenção que auxilie os docentes em sua prática, cumpre que comecemos explorando as concepções teóricas sobre linguagem, língua e ensino, daquilo que julgamos mais distantes até as mais próximas da concepção de língua e ensino que preconiza a BNCC e. A seguir, apresentamos as principais concepções de linguagem que orientam o ensino formal de LP.

2.2 Concepções de linguagem, língua e ensino

Entre os estudos que se debruçam sobre a linguagem, percebe-se a prevalência de três grandes correntes. Na primeira, a linguagem é entendida como *expressão do pensamento*; na segunda, o fenômeno é concebido enquanto *instrumento de comunicação*; já a terceira, a linguagem é compreendida como *espaço da interação* (GERALDI, 2006; MARCUSCHI, 2008; TRAVAGLIA, 2009).

Na primeira concepção, *expressão do pensamento*, a linguagem é concebida como uma faculdade inata ao homem, regida por regras e governada por uma lógica da razão. A mente não passa de um recipiente, e a fala e a escrita a meios de exteriorização. Por esta visão, acreditava-se que “aqueles que não conseguem se expressar, não pensam” (GERALDI, 2006, p. 41).

Por essa abordagem, percebe-se que não há espaço para interferências para o meio, como o contexto social e as experiências do indivíduo. A adoção desse modo de ver a linguagem reflete-se quanto ao entendimento e ensino da leitura, conforme declaram Koch e Elias (2006, p. 10):

A leitura, assim, é entendida como a atividade de captação das ideias do autor, sem se levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor, a interação autor-texto-leitor com propósitos constituídos sociocognitivo-interacionalmente. O foco de atenção é, pois, o autor e suas intenções, e o sentido está centrado no autor, bastando tão-somente ao leitor captar essas intenções.

Depreendemos, portanto, que a noção de linguagem restrita a um sujeito psicológico reflete-se em práticas de ensino que insistem em atribuir os sentidos de um texto mediante a descoberta do desejo do autor, confundindo compreensão textual e propósito comunicativo. Compreendemos a necessidade de identificação do propósito comunicativo, porém a prática didática baseada por esta concepção de linguagem despreza a posição do leitor e em pouco contribui para o que os documentos curriculares postulam.

Ainda hoje é possível encontrar práticas didáticas que atuam por esta concepção de linguagem. Compreendemos como natural, na medida em que a maior parte dos professores reproduz as práticas com as quais teve contato em seu processo de formação. Isso revela o quão necessário é igualmente o investimento na formação dos professores, pois as orientações dispostas não chegam aos que estão à frente do ensino, na sala de aula.

Pela segunda concepção de linguagem, entende-se esse fenômeno como *instrumento de comunicação*. Há um afastamento da ideia primária de expressão do pensamento, pronta para ser exteriorizada. Nela, entende-se a linguagem como um código, “um conjunto de signos que se combinam segundo regras e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor” (TRAVAGLIA, 2009, p. 22).

Para a comunidade linguística, esta forma de conceber a linguagem representou grandes avanços nos estudos linguísticos, principalmente por ter como figura principal, Saussure (2012), conhecido como pai da linguística moderna. As noções de *langue* e *parole* como fenômenos distintos abriu espaço para que a linguagem se afastasse das ciências psicológicas e se firmasse como ciência autônoma no campo das ciências sociais.

De acordo com Geraldí (2006), esta é a concepção adotada pela maior parte dos livros didáticos em língua materna. De fato, é comum encontrar o modelo esquemático da teoria da comunicação na maior parte dos livros, o que supõe uma comunicação eficiente seja equivalente ao domínio do código, ou seja:

O falante tem em sua mente uma mensagem a transferir a um ouvinte (...) em código (codificação) e a remete para o outro através de um canal (ondas sonoras ou luminosas). O outro recebe os sinais codificados e os transforma de novo em mensagem (informações). É a decodificação (TRAVAGLIA, 2009, p. 22-23).

Esta concepção traz alguns problemas, pois, na visão de Geraldí (2006), o código ensinado é a norma-padrão, determinado por uma classe de prestígio social. Assim, há um desprezo pelo indivíduo em sociedade e as variedades linguísticas decorrentes de sua experiência.

No campo da leitura, esta abordagem volta-se para o estudo do texto. Assim, desloca-se o eixo do desejo e das intenções do autor para o reconhecimento das palavras e estruturas do texto (KOCH; ELIAS, 2006, p.10). Mais uma vez o leitor é colocado em segundo plano, assumindo uma posição passiva. Toda interpretação está no texto.

Como modelos de atividades pautados por esta concepção de linguagem, pode-se citar as conhecidas fichas de leitura, nas quais os alunos eram convidados a responder longos questionários, como forma de verificar a leitura do livro. Novamente, esta forma de ensino pouco contribui para o fomento à leitura.

Por fim, a terceira e última concepção de linguagem enxerga esse fenômeno como *forma* ou *processo de interação*. Nesta visão, abandona-se as noções de linguagem anteriores e ganham destaque um elemento outrora ignorado pelos estudos linguísticos, o contexto sócio-histórico. A partir das ideias de Bakhtin (2002), a linguagem passa a ser olhada a partir de sua prática, sendo mais importante e anterior à própria fala. O foco não reside mais na língua enquanto sistema fechado, código, mas nas interações sociais das quais participa e afeta.

Sobre esta concepção, afirma Marcuschi (2008, p. 60):

Essa posição toma a língua como uma atividade sócio-histórica, uma atividade cognitiva e atividade sociointeracionista. Na realidade, contempla a língua em seu aspecto sistemático, mas a observa em seu funcionamento social, cognitivo e histórico, predominando a ideia de que o sentido se produz situadamente e que a língua é um fenômeno encorpado e não abstrato e autônomo.

Nessa perspectiva, o entendimento acerca do tratamento dispensado à leitura também é alterado. Assim, conforme expõem Koch e Elias (2006, p. 11):

A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo.

Diante disso, nos parece claro que ao compreender a linguagem como forma ou processo de interação, a leitura evoca o leitor para uma posição de destaque, ao afetar e afetar-se pelo texto. Anteriormente numa posição passiva, o leitor ganha corpo ao ser chamado na responsabilização dos enunciados que lê assim como os que produz.

Ao que consta na BNCC, a prática da leitura está articulada às demais práticas (oralidade, escrita e produção textual) devendo ser aprofundada com vistas a tornar o aluno um leitor capaz de ler com criticidade. A leitura não fica restrita ao texto escrito. A imagem,

estática ou em movimento, deve ser explorada por um leitor ativo que interage com o espectador ou ouvinte. As habilidades de leitura são desenvolvidas e aprofundadas próximas aos gêneros textuais que circulam nos diversos campos da atividade humana.

Assim, entendemos que a terceira concepção de linguagem como a mais próxima dos documentos norteadores da educação. O trabalho com a linguagem como uma malha da qual escrita, oralidade e produção de textos constituem um tecido único para o estudante que tem sua leitura de mundo valorizada e os conhecimentos específicos construídos nos campos para sua expressão (pessoal, público, jornalístico-midiático, artístico-literário).

Para a BNCC o tratamento da leitura deve contemplar várias dimensões, conforme expõe o quadro a seguir:

Quadro 1 – O tratamento das práticas leitoras compreende dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão

- Reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana;
- Dialogia e relação entre os textos;
- Reconstrução da textualidade, recuperação e análise da organização textual, da progressão temática e estabelecimento de relações entre as partes do texto;
- Reflexão crítica sobre as temáticas tratadas e validade das informações;
- Compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos;
- Estratégias e procedimentos de leitura¹;
- Adesão às práticas de leitura.

Fonte: Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2017, p.72-74).

Percebe-se, portanto, a intenção do documento em tornar mais claras as diretrizes para o ensino da leitura. Assumimos a posição defendida pela última concepção de linguagem por ela se aproximar mais das diretrizes estabelecidas pelos documentos curriculares.

Dado as inúmeras dimensões que devem ser trabalhadas, entendemos que a mediação das estratégias de leitura, foco desta pesquisa, em sala de aula, é apenas uma dimensão do percurso didático de trabalho com o texto e deve ser trabalhado nas aulas de língua portuguesa. Antes de aprofundarmos nosso estudo sobre as estratégias, trazemos algumas reflexões sobre os elementos envolvidos na compreensão leitora.

¹ Grifo nosso.

2.3 Elementos envolvidos na compreensão leitora

Ao considerar a linguagem como espaço da interação, assumimos o postulado de uma leitura como processo sociocognitivointeracionista (KOCH; ELIAS 2006; SOLÉ ,1998). Por esse viés, vários são os elementos envolvidos na atribuição de sentidos. Assim, antes de aprofundar sobre como as estratégias de leitura podem ser utilizadas em favor de seu ensino, consideramos oportuno perceber como funciona a compreensão leitora.

Solé (1998) sinaliza como elemento essencial para a compreensão a **definição de objetivos**. A autora assevera que a leitura pode ter objetivos distintos, que vão desde a leitura para obter uma informação precisa, para seguir as instruções, para obter uma informação de caráter geral, para aprender, etc.; São os **objetivos de leitura** que norteiam o leitor a buscar estratégias para compreensão do texto.

Apesar de sua importância, a autora percebe no contexto escolar a predominância de um único objetivo: ler para responder questões. O que de fato existe é a verificação da compreensão leitora através de questões formuladas pelo livro didático ou pelo professor. Esse não é um problema em si, mas a prevalência desse único objetivo limita a participação do leitor enquanto participante ativo da compreensão, além de não preparar o aluno para leitura de textos fora do ambiente da sala de aula.

Determinado os objetivos, outro componente da compreensão diz respeito aos **conhecimentos do leitor**, imprescindíveis ao sentido do texto.

Koch e Elias (2006) destacam a importância da ativação de três grandes sistemas do conhecimento durante a leitura: conhecimento linguístico, conhecimento enciclopédico e conhecimento interacional.

O **conhecimento linguístico** engloba o conhecimento gramatical e lexical. A partir dele pode-se compreender a forma de organização do texto na superfície textual. É um conhecimento implícito, não verbalizado, que nos torna falantes nativos do português. Exemplos desse conhecimento são os substantivos, os adjetivos e os pronomes.

Kleiman (2012) ressalta a importância do conhecimento linguístico para operações automáticas como processamento textual, em que a mente agrupa as palavras percebidas de forma a construir um significado. A título de exemplificação, trazemos a seguinte tirinha:

Figura 1 - Conhecimento linguístico



Fonte: Extraído de: <https://tirasarmandinho.tumblr.com/>. Acesso em 15 ago. (2019).

A ausência de compreensão do interlocutor com Armandinho é resultante da escolha do verbo *vender* ao invés da escolha da variante linguística do verbo *olhar*. A escolha é feita de forma automática pelo processamento textual, a partir do conhecimento linguístico do vocábulo *vender* no contexto comunicativo da situação – escrito em uma placa – sugerindo a venda e gerando a ambiguidade presente na tirinha.

Já **conhecimento enciclopédico** ou conhecimento de mundo refere-se ao arcabouço de saberes gerais sobre o mundo assim como o conjunto de conhecimentos provenientes de vivências pessoais e eventos espaço-temporalmente situados. Sua importância reside na capacidade de realização de inferências, a partir de sua relação com o texto. No exemplo (2), o leitor proficiente, a partir de seu conhecimento de mundo, compreende que a ambiguidade foi suscitada pela presença da placa (comumente presente em contextos de venda) que esbarra no conhecimento de mundo de que o sol não pode ser vendido.

Cabe uma ressalva quanto ao conhecimento enciclopédico. Apesar da importância do leitor e a necessidade de uma postura responsiva no ato de ler, alguns leitores acabam cometendo equívocos em suas interpretações ao se limitarem apenas aquilo que conhecem. A rigor, pela perspectiva sociointeracionista, a compreensão se dá na interação entre leitor-autor-texto. No entanto, a ênfase dada a apenas um desses componentes – no caso aqui enfatizamos o leitor e seus conhecimentos – pode incorrer em uma interpretação arbitrária. Isso pode ser notado no espaço escolar quando os alunos atribuem sentido apenas por sua lente de crenças e conhecimentos.

Quanto ao **conhecimento interacional**, este refere-se às ações verbais e engloba outros conhecimentos (ilocucional, comunicacional, metacomunicativo e superestrutural). Sua importância para a construção de sentido está na possibilidade de reconhecer os propósitos do texto, para quem foi destinado, onde é veiculado e sob qual gênero textual está o texto. Na tirinha de Armandinho, a disposição dos quadros, a presença de balões e de personagem dão ao leitor o reconhecimento do gênero textual tirinha.

Salienta-se que quanto maior for o nível de conhecimento do leitor, mais clara será a compreensão. Nesse sentido, cabe ao docente o trabalho com o conhecimento prévio dos alunos, para que eles saibam ativar mais conscientemente aquilo que trazem e fazer uso para a construção de sentido do texto.

Além dos conhecimentos do leitor, outro elemento importante na tríade da compreensão leitora é o **contexto**. Quando, na produção de sentido do texto, há a interação entre leitor e texto, ela não ocorre no vácuo, mas em um contexto sociocognitivo dos interlocutores.

Comumente, o conceito de contexto confunde-se com a realidade social, como algo externo ao texto o qual poderia ser resgatado no estudo de um texto, por exemplo. Essa noção é muito comum no ambiente escolar quando os próprios docentes acabam materializando essa concepção a partir da abordagem que fazem com os alunos em questões que tentam resgatar o ambiente sociohistórico do texto lido.

Em linhas gerais, pode-se compreender que o contexto é “um conjunto de suposições baseadas nos saberes dos interlocutores, mobilizadas para a interpretação de um texto (KOCH; ELIAS, 2006, p. 64)”. Conforme explicitado anteriormente, existe uma gama de saberes os quais são ativados no momento da leitura. Visto que os objetos do discurso não estão soltos do vácuo, mas em constante interação, tanto o leitor traz seus conhecimentos quanto o autor, através do texto apresenta pistas que sinalizam quais caminhos o leitor deve seguir. Como exemplo, apresenta-se o seguinte anúncio:

Figura 2 - contexto linguístico



Fonte: Extraído de: Vianna; Damien e Cereja (2016, p.135).

A ambiguidade do anúncio da revista *Rolling Stones* é causada pela polissemia das palavras *sustentadas* e *grampos*; sustentar como segurar ou fundamentar e grampos como pregadores ou escutas telefônicas. Entretanto, nesse contexto de uso, jornalístico, o significado de grampo como grampos de cabelo não seria cabível. Isso traz implicações para o processo da compreensão leitora, pois o sentido vai se construindo ao passo que o leitor considera os aspectos contextuais envolvidos no texto juntamente aos saberes que ele possui. O contexto é, portanto, constituinte e constitutivo, pois na interação entre os interlocutores os dizeres vão se alterando, ajustando ou conservando, com vistas à compreensão.

As autoras elencam ainda alguns motivos pelos quais o contexto é importante durante a leitura: possibilidade de desfazer ambiguidades, de preencher lacunas, assim como a alteração, a explicação ou a justificativa de discursos.

Até aqui nos atemos a alguns elementos envolvidos no universo da compreensão leitora. Considerando a importância de objetivos, conhecimentos, contexto e interação, passaremos a discussão das estratégias as quais podem facilitar a compreensão leitora dos alunos, assim como, melhorar sua competência leitora.

2.4 Estratégias de leitura

É consenso entre autores que discorrem sobre a leitura (SOLÉ, 1998; KLEIMAN, 2000; KOCH; ELIAS, 2006) ser esta uma atividade de caráter individual, em que o leitor, a depender de seus objetivos, interesses e conhecimentos, constrói determinados significados para aquilo que está lendo.

Há, igualmente, uma concordância quanto ao modo como a leitura é realizada, ou seja, quais são operações realizadas pelo leitor, conhecidas como estratégias de leitura. A seguir, trazemos a visão de alguns autores sobre o assunto.

Kleiman (2012, p. 49) define estratégias de leitura como operações regulares para abordar o texto. A autora as classifica em dois tipos: estratégias cognitivas e metacognitivas. As primeiras designam os comportamentos automáticos do leitor, como, por exemplo, o fatiamento sintático do texto. Elas ocorrem de forma inconsciente, sem controle do leitor. Já as segundas são operações realizadas com algum objetivo em mente, sob as quais o leitor tem controle consciente, no sentido de pensar e explicar a ação. Acerca do acesso às estratégias, a autora destaca:

Essas estratégias podem ser inferidas a partir da compreensão do texto, que por sua vez é inferida a partir do comportamento verbal e não verbal do leitor, isto é, do tipo de respostas que ele dá a perguntas do texto, dos resumos que ele faz, de suas paráfrases, como também da maneira como ele manipula o objeto: se sublinha, se apenas folheia sem se deter em parte alguma, se passa os olhos rapidamente e espera a próxima atividade começar, se relê. (KLEIMAN, 2012, p. 49)

Ainda que o foco de nosso trabalho não seja o de explorar a tipologia das estratégias, julgamos oportuno abordar este assunto, de modo a tornar mais coerente nossa proposta de trabalho. No âmbito da educação, entende-se que problemas de ordem cognitiva, por exemplo, não podem ser solucionados pelo professor de português; já questões relacionadas à metacognição e à desautomatização do processo de leitura podem e devem ser trabalhadas em sala de aula. Assim, cumpre ao professor a modelação de estratégias metacognitivas e o desenvolvimento de habilidades linguísticas para o ensino da leitura.

Outra autora que discorre sobre o tema é Solé (1998, p. 69), cujo ensinamento será rico alicerce para o desenvolvimento de nossa proposta de intervenção. Para a autora, as estratégias de leitura são definidas como procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento de ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como a avaliação para possível mudança.

De acordo com a autora, as estratégias se distinguem de regras ou procedimentos, pois esses são caracterizados por ações ordenadas e de finalização em direção à consecução de uma meta. A estratégia contém procedimentos, mas se caracteriza pela capacidade de regulação do leitor.

Para fins de esclarecimento, podemos exemplificar como procedimento a leitura silenciosa, com a finalidade de conhecer, inicialmente, o que trata o texto. Já como estratégia, podemos citar o ato de grifar uma palavra desconhecida e reler o contexto de aplicação da palavra – buscando outro caminho para atingir seu objetivo de compreender o texto.

Solé (1998) propõe, a partir de etapas de leitura, a estimulação de algumas estratégias, com vistas ao desenvolvimento da competência leitora dos alunos, apresentadas no quadro a seguir:

Quadro 2 - Estratégias de Leitura (etapas)

Antes da leitura	Durante a leitura	Após a leitura
Motivação	Formular previsões sobre o texto a ser lido	Identificação da ideia principal
Definição dos objetivos de leitura	Formular perguntas sobre o texto que foi lido	Sumarização
Ativação dos conhecimentos prévios	Esclarecer possíveis dúvidas	Formulação de perguntas
Previsões sobre o texto	Resumir	

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de Solé (1998).

Diferentemente de Kleiman (2012), Solé (1998) opta por não diferenciar as estratégias de caráter cognitivo e metacognitivo, justificada pelo caráter mais didático oferecido ao professor, como possibilidade de colocar em prática durante as aulas. A autora também faz uma alerta quanto à sua proposta de divisão das etapas, antes, durante e após o texto novamente como meramente didáticas não havendo uma hierarquia entre as estratégias, mas muitas aconteceriam simultaneamente.

Na primeira etapa, **anterior à própria leitura do texto**, Solé (1998) destaca a *motivação* como a primeira estratégia a ser estimulada pelo professor. É necessário que o aluno saiba qual o sentido da atividade de leitura, para que esta não se torne mais uma atividade enfadonha. Para ser significativa, a atividade de leitura deve estar articulada a objetivos, os quais podem ser definidos pelo professor ou mesmo pelos alunos.

Solé (1998) assevera que a leitura pode ter objetivos distintos, que vão desde a leitura para obter uma informação precisa, para seguir as instruções, para obter uma informação de caráter geral até para aprender. São os objetivos de leitura que norteiam o leitor a buscar caminhos para compreensão do texto.

Ainda no momento anterior à leitura, cabe ao professor a ativação daquilo que se sabe previamente, ou seja, aquilo que o leitor traz como produto, experiências e interesses. O *conhecimento enciclopédico* ou *conhecimento de mundo* (KOCH e ELIAS, 2006) refere-se ao arcabouço de saberes gerais sobre o mundo, assim como o conjunto de conhecimentos provenientes de vivências pessoais e eventos espaço-temporalmente situados. Sua importância reside na capacidade de realização de operações como as inferências. É desejável que o professor estimule previsões sobre o que será lido. Isso pode ser realizado pela exploração não somente dos conhecimentos prévios dos alunos, mas também de elementos do próprio texto, como título, ilustrações e estrutura.

Durante a leitura, Solé (1998) destaca a modelação das estratégias de leitura, mediante a demonstração do professor como leitor mais experiente. São incentivadas atividades de leitura compartilhada, visando ao desenvolvimento de estratégias de *formulação de perguntas sobre o texto, resumo das ideias principais e o esclarecimento de dúvidas*. Após, a modelagem, é desejável que o professor alterne a responsabilidade e o controle da atividade de leitura com os alunos, propondo atividades nas quais eles possam praticar as estratégias aprendidas com a supervisão do par mais competente.

Ainda nessa etapa, é sugerido que possam ser estimuladas atividades de leitura independente, como forma de perceber se os leitores conseguem aplicar as estratégias abordadas. Assim, se o que se pretende é saber se os alunos conseguem realizar previsões, indica-se a inserção de perguntas ao longo do texto; quando o objetivo for o de testar o controle da compreensão, pode-se apresentar um texto com erros ou incoerências; mas se o que se deseja é perceber o processo inferencial, deve-se propor uma atividade com textos que apresentem lacunas.

Por fim, ainda durante a leitura, o professor pode ensinar a seus alunos estratégias relacionadas a problemas de compreensão. Os conflitos que o leitor pode se deparar devem ser trabalhados pelo professor que pode ensinar algumas estratégias, como ignorar uma palavra desconhecida, recorrer ao conhecimento prévio ou mesmo recorrer a uma fonte especializada, como um dicionário.

Depois da leitura, Solé (1998) chama a atenção para o trabalho com três estratégias: *identificação da ideia principal, elaboração do resumo e formulação de perguntas e respostas*. De acordo com a estudiosa, é natural que essas estratégias tenham aparecido em outros momentos da leitura, revelando a ausência de limites reais entre as etapas de leitura. Entretanto, para que o aprendizado através da leitura seja contínuo, a autora explora mais profundamente as três estratégias.

Sobre a *identificação da ideia principal*, Solé (1998, p. 138) considera que esta é o resultado da combinação entre os objetivos de leitura que guiam o leitor, entre seus conhecimentos prévios e a informação que o autor quer transmitir. A rigor, pode ser expressa em uma frase ou mais, devendo estar explícita ou implícita no texto. Sua importância reside em ser uma condição para que os alunos possam aprender a partir dos textos e desenvolver uma leitura crítica e autônoma, que ultrapasse a materialidade textual. O seu ensino deve, portanto, partir de uma definição sobre o que é, qual sua utilidade e como ela é identificada e gerada.

Quanto ao *resumo*, esta estratégia está intimamente ligada às estratégias para estabelecer o tema, gerar ou identificar a ideia principal. Para que isso ocorra, é fundamental que os alunos saibam fazer a seleção daquilo que é mais importante no texto assim como omite outras passagens. Mais uma vez, a ajuda do professor é necessária na aquisição dessa estratégia.

No que diz respeito à *formulação de perguntas*, Solé (1998) afirma ser uma estratégia essencial para uma leitura ativa. Costumeiramente, é natural que as perguntas aparecem nos materiais didáticos, como forma de verificar a compreensão dos alunos, como salientamos anteriormente. Em si, esta não constitui uma prática prejudicial, mas também é importante que o professor tenha atenção à formulação de perguntas para que elas se relacionem com o objetivo proposto. De modo geral, as perguntas fornecem pistas para o leitor localizar ou inferir a resposta, por isso são importantes dentro do ensino da leitura, para que assim a compreensão atinja níveis globais.

Até aqui, evidenciamos a definição e a descrição das estratégias envolvidas na leitura. No tópico seguinte, abordaremos como as estratégias podem ser ensinadas, pelo professor, no momento da aula de língua portuguesa.

2.4.1 Estratégias de leitura e mediação pedagógica

Kleiman (2012) defende que o ensino da leitura seja realizado mediante a modelação de estratégias metacognitivas, assim como o desenvolvimento de habilidades verbais subjacentes aos automatismos das estratégias cognitivas.

O ensino e a modelagem de estratégias para a leitura não consistem no ensino de procedimentos específicos, mas na reprodução de condições que oportunizam ao leitor o desenvolvimento de posturas mais flexíveis e independentes, indicativas de leitores proficientes. Mais do que ter conhecimento acerca das estratégias e procedimentos de leitura, convém que o leitor utilize seu saber em prol de um saber-fazer; seja na leitura para fruição, para transformação social, para a criticidade e tantas outras e não apenas a leitura para responder questões.

A proposta de Solé (1998) para o ensino das estratégias aproxima-se de uma perspectiva construtivista da aprendizagem. Fundamentada em Coll (1990), Solé (1998) defende o ensino de leitura como processo de participação conjunta na qual o professor exerce a função de guia para o aluno chegar a um outro estágio do aprendizado.

É pelo saber-fazer, ou seja, saber utilizar conscientemente as estratégias de leitura que se observa o aprendizado em um leitor ativo que distingue aquilo que compreende e quando não compreende. Nesse sentido, mais que a apresentação de estratégias, é necessário que o professor promova situações de ensino as quais oportunizem seu desenvolvimento.

A escola, como uma das instâncias formadoras da sociedade, por vezes vê-se em dificuldades em associar o conhecimento específico à realidade dos alunos, cujo repertório encontra-se estruturado em suas vivências sociais e culturais anteriores ao contexto escolar. Dissociado da prática social, o conhecimento emerge como blocos a serem assimilados, destituídos de sentido àquele que o recebe, passivamente.

O ensino como transmissão do conhecimento é alvo de críticas recorrentes. No campo da leitura, a questão é ainda mais delicada, pois o texto é concebido como pretexto para a transmissão de conhecimentos gramaticais, ficando a compreensão textual em segundo plano.

Na contramão desse modelo educacional, práticas didáticas mais voltadas à construção do conhecimento, relacionando-os às experiências de sujeitos cujas vivências letradas são múltiplas e anteriores à escolarização. Em seu âmago está a mediação como alternativa para uma aprendizagem significativa.

Para pensar a questão do ensino de leitura e as práticas didáticas, destacamos o conceito de mediação e interação na leitura de Bortoni-Ricardo (2012) como necessários ao processo de ensino-aprendizagem.

Com raízes na sociolinguística interacional, os estudos da autora recaem sobre o conhecimento enciclopédico de crianças de em culturas não letradas, nas quais predominam gêneros orais. Apesar de o foco da pesquisa não ser a leitura, “mas o leitor sem convivência com práticas letradas” (BORTONI-RICARDO, 2012, p. 9), a autora percebe que a interação do professor e aluno em eventos de leitura traz profícuas contribuições à aprendizagem.

A interação entre professor-aluno e os processos de mediação foram analisados à luz da noção de andaimes, termo cunhado por Bruner (1983) *apud* Bortoni-Ricardo (2012) para designar o auxílio (visível ou audível) de um membro mais experiente em uma cultura a um aprendiz. Subjacentes ao conceito de andaime, encontra-se a noção de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) cunhado por Vigotsky (2007).

O conceito de ZDP refere-se àquilo que ainda não amadureceu, mas que está em processo de maturação e que pode ser potencializado pela ajuda de um par mais competente, o professor ou um colega mais experiente.

Entende-se que a ZDP não é uma estrutura inata, mas oriunda do processo interativo entre os pares. No contexto escolar, o par mais competente está presente na figura do professor, que, por meio de atividades mediadoras pode fomentar o aparecimento de ZDPs de modo a tornar a aprendizagem mais significativa ao educando.

A relevância desse conceito para o ensino da leitura reside no fato de ser este intervalo entre a zona de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal o espaço onde o professor, através da interação com os alunos, pode, ao trabalhar com estratégias, preencher as lacunas deixadas pela ausência de habilidades ainda não desenvolvidas pelos alunos.

É frequente o currículo escolar se sobrepor às questões de aprendizagem, e a leitura acaba perdendo seu sentido diante de tantos conteúdos a serem cumpridos. Uma leitura sem sentido não contribui para a formação de bons leitores. Nesse sentido, é importante que o professor repense suas práticas de ensino, conheça as bases teóricas subjacentes ao processo de leitura e possa planejar aulas que realmente levem algum significado aos alunos.

Até aqui nos atemos às práticas de ensino e ao papel do professor no processo de ensino da leitura através do uso de estratégias. A seguir, exploraremos o espaço nos quais as práticas de leitura podem ser trabalhadas, os gêneros textuais.

2.5 Gêneros textuais sob o viés pedagógico

Nesta seção, abordamos o conceito de gênero textual e sua importância para o ensino de língua materna. Trazemos a perspectiva de alguns dos principais autores do tema, assim como analisamos o tratamento dispensado a esse conteúdo nos documentos oficiais. Finalmente, apresentamos as características das lendas urbanas, gênero escolhido para mediação das estratégias de leitura.

2.5.1 Os gêneros e o ensino de língua materna

Desde o advento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1997, os gêneros textuais ganharam destaque no ensino de língua materna, passando a objetos de ensino. A parametrização do gênero ampliou os esforços docentes na construção de novas práticas didáticas, mais distantes de um ensino prescritivo e mais voltado ao uso social da língua.

Embora passados vinte anos dos PCN, é com a BNCC, em 2017, que os gêneros alcançam importância no ensino de língua portuguesa, assumindo a centralidade do trabalho

didático, tendo-o como norte para a definição dos conteúdos e habilidades necessárias para o uso da linguagem (BRASIL, 2017).

Apesar da ênfase no gênero como categoria norteadora sobre o ensino da língua, a falta de entendimento acerca desse conceito ainda é uma realidade. Pode-se compreender que embora tenha sido parametrizado como categoria, a distância entre o que apregoava o documento oficial e a realidade escolar era abissal, necessitando de certo tempo para os professores transformarem suas práticas.

Para Bezerra (2017), a tradição brasileira de ensino do texto o trata como categoria abstrata e difusa, restrita a tipos ou sequências textos, evidenciando o descompasso entre teoria e prática escolar.

O autor aborda os equívocos comuns ao contexto brasileiro concernentes à noção de gênero, texto e discurso. De maneira geral, os três termos são tratados de maneira semelhante para a maioria dos professores no Brasil, que julgam trabalhar os gêneros, mas continuam a reproduzir o ensino sistemático de sequências textuais, como narração, dissertação e descrição.

Segundo Bezerra (2017), o gênero consiste em um fenômeno social regido por regras comuns à determinada situação comunicativa. A noção de texto refere-se àquilo que é construído ou materializado em dada situação comunicativa orientada pelo gênero, e o conceito de discurso, como pertencente a categorias da atividade humana, com características que lhe são próprias.

Nesse contexto de dúvidas é que julgamos interessante os professores terem mais claro o conceito de gênero. Para compreender como este conceito é adotado pelos documentos norteadores da educação em língua portuguesa, recorreremos primeiramente a Bakhtin (2002), teórico de base para a perspectiva discursiva adotada tanto pelos PCN quanto pela BNCC.

De acordo com o autor, todos os campos da atividade humana são atravessados pelo uso da linguagem humana, na forma de enunciado – unidade da comunicação discursiva, formada pela alternância de sujeitos e presente em qualquer situação de comunicação. Bakhtin (2002) chama a atenção de seu leitor para a existência infinidade de enunciados, particulares a cada sujeito. Entretanto, o autor pontua que algumas situações de uso da língua guardam semelhanças e traços gerais que permitem o reconhecimento de determinados discursos, como a fala militar, a carta pessoal entre outros. A esses enunciados chamou-os de *gêneros do discurso* e ressaltou sua importância na compreensão da linguagem:

Os gêneros do discurso organizam o nosso discurso quase da mesma forma que o organizam as formas gramaticais (sintáticas). Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos um determinado volume (isto é, uma extensão aproximada do conjunto do discurso), uma determinada construção composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação do conjunto do discurso que em seguida apenas se diferencia no processo da fala. Se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível (BAKHTIN, 2002, p. 283).

No excerto apresentado é perceptível que a noção de gênero trazida pelos documentos oficiais alinha-se à perspectiva bakhtiniana ao abordar a linguagem através de suas práticas. Se, apenas no âmbito das práticas de linguagem, os enunciados são produzidos, edificando determinados discursos, o ensino voltado à análise de unidades menores como a oração, frase e a palavra em pouco contribui para tornar o aluno um usuário competente nas situações de uso da língua.

Alinhados ao pensamento bakhtiniano, Schneuwly e Dolz (2011) concebem o gênero como um meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares. Na defesa da inserção do gênero no espaço escolar, os autores delineiam uma relação entre as práticas de linguagem – nas quais seu funcionamento é fortemente influenciado pelo contexto que o circunda – e as atividades de linguagem, representadas por ações – produção, compreensão e interpretação de enunciados. Para os autores, é através dos gêneros que as práticas de linguagem são materializadas nas atividades dos estudantes.

Os autores suíços tecem críticas à distorção realizada pela escola que por vezes toma o gênero como um objeto a ser ensinado de forma concreta, desconsiderando sua situação de comunicação autêntica e restringindo seu uso à avaliação da progressão escolar, a partir do domínio de determinados tipos textuais.

A crítica é válida, porém é preciso compreender que na maioria das vezes a formação dos professores ainda carece de uma atenção maior voltada ao ensino da língua; na outra ponta da problemática dos gêneros como conteúdos está igualmente a ausência de orientações mais claras dos documentos que naturalizaram o conceito de gênero, quando este não está claro para aqueles que trabalham com o ensino da língua, os professores.

Uma breve análise dos PCNs revela como o gênero traz para o ensino da língua a ideia de que não é possível estudar a língua separado do povo e de sua cultura, adotando uma perspectiva claramente sociodiscursiva. Porém, não fica claro de que forma isso será efetivamente concretizado, tornando o documento mais abstrato para os docentes.

Já na BNCC, a organização dos gêneros, consoante às esferas discursivas da comunicação humana, orienta quais as são habilidades necessárias para o falante desenvolver, ficando o aprendizado da fala, oralidade e escrita mais claro para o professor. Sobre a importância do conhecimento dos gêneros, o documento ressalta

Os conhecimentos sobre os gêneros (...)devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/ campos de atividades humanas (BRASIL, 2017, p. 78).

Fica claro, portanto, que o intuito do ensino a partir dos gêneros não deve limitar-se ao ensino de suas características. Seu conhecimento é importante para que o usuário da língua seja capaz de compreender e produzir enunciados em qualquer esfera discursiva, não somente na escola.

No contexto brasileiro, Marcuschi (2008) retoma a ideia de estabilidade delineada por Bakhtin (2002) para formar sua noção de gêneros textuais. Para o autor, os gêneros são considerados formas de ação social e que seu estudo deve basear-se mais em sua função que em sua estrutura, pois mais que questões sociais e cognitivas, há, sobretudo ações de ordem comunicativa, com estratégias voltadas a atingir determinados objetivos.

Concordamos com o autor no que tange à ideia de gênero como fato social e, portanto, com poder na sociedade. Ao possibilitar o conhecimento de um gênero, a partir de uma prática de linguagem, seja de leitura ou escrita, dá-se ao aluno a chance de apropriar-se da linguagem e poder atuar sobre a sua realidade.

Como o tema das atividades de leitura e compreensão textual aliadas às estratégias de leitura orbita em torno das lendas urbanas, a seguir, apresentamos algumas das principais características desse gênero.

2.5.2 O gênero lenda urbana

Nesta seção, apresentamos um breve percurso histórico das lendas urbanas, abordando os estudos que consideram este gênero genuíno, de características próprias e não apenas uma categoria da lenda tradicional.

De forma geral, Pellegrini Filho (2000, p. 58) define lenda como “uma narrativa popular de caráter maravilhoso, associada a determinado lugar e/ou determinado tempo no passado”. Sua função é a compreensão do universo e a afirmação de valores socioculturais de

um povo. Como gênero, caracteriza-se por ser uma narrativa oral ou escrita, tendo o elemento maravilhoso ou sobrenatural presente nas manifestações da fantasia.

Neste trabalho abordamos as lendas urbanas, narrativas próximas às lendas tradicionais, pelo aspecto maravilhoso e a tradição oral, mas que se diferem em outros aspectos. Conforme Sylvestre, lendas urbanas podem ser entendidas como:

Histórias que nascem na literatura oral e vão sendo transmitidas de geração em geração, com variações, dependendo da região, com variações, dependendo da região em que são contadas. São narrativas essencialmente de caráter insólito, já que traduzem um universo ligado ao medo, ao terror, ao sobrenatural, ao desconhecido (SYLVESTRE, 2012, p.1).

Logo, não é incomum que as lendas urbanas sejam associadas a uma categoria das lendas tradicionais. A partir das definições trazidas anteriormente, tanto a lenda tradicional quanto a urbana têm pontos de encontro, como a tradição oral e a variação conforme o tempo e espaço da narrativa. Porém, é no traço do insólito, do terror e, sobretudo, no espaço urbano que as lendas urbanas aparecem como gênero independente.

Apoiado em Benjamin (1989), Moreira (2010) resgata a narrativização como aspecto primordial que confere às lendas urbanas a condição particular de gênero, pois a experiência imediata na cidade oferece a produção de enunciados particulares que só são possíveis na formação da cidade moderna, ativando uma nova forma do sujeito se relacionar e sentir o outro na cidade, em espaços próprios ao urbano como o mercado, o bairro, a galeria etc. Dessa forma, o termo urbana não soaria apenas como qualitativo a uma variação da lenda, mas como um gênero distinto, com tema, estilo e composição próprias.

De acordo com Dion (2008) foram nos anos de 1940 que surgiram os primeiros estudos nos Estados Unidos sobre essas narrativas, mencionadas no livro *The Vanishing Hitchhiker* de Richard Beardley e Rosalie Hankey. Entre as narrativas, destaca-se a história de uma jovem que pede carona a um desconhecido, lança uma profecia e desaparece de forma inesperada. Tempos depois, o condutor descobre que a jovem havia morrido há anos.

De acordo com a autora, a pesquisa sobre esse gênero perdurou durante os anos de 1950-1960 com foco principalmente na busca de um fio condutor que uniam narrativas de diversas partes do mundo. Uma importante fonte de pesquisa foram as universidades americanas, palco de histórias horripilantes dos trotes universitários.

Apenas nos anos de 1970-1980, com os estudos de folcloristas americanos, deu-se à essas anedotas a nomenclatura lenda urbana (em inglês *Urban Legends*). Em 1990, os pesquisadores Véronique Champion-Vincent e Jean-Bruno Renard destacaram-se pelas obras

Légendes urbaines et rumeurs d'aujourd'hui, de 1992 e *De source sûre, nouvelles rumeurs d'aujourd'hui*, do ano de 2005, apontando a composição desse gênero (DION, 2008, p. 7).

Desde então, as narrativas de suspense ganham cada vez mais adeptos e reforçam o laço social existente dentro do espaço urbano. Um laço sustentado por medos e crenças comuns à humanidade. Conforme Renard (2002), são dois os tipos de medos e angústias que sustentam essas narrativas: os primeiros relacionados às novas tecnologias, também conhecidas como tecno-medos, relativos ao mau uso da tecnologia ou aos efeitos perversos que esses objetos podem causar e um segundo grupo correspondente a um elemento estrangeiro, de caráter negativo. Além desses grupos, a temática da natureza selvagem e o tema da insegurança e violência são os mais recorrentes.

Concordamos com as características citadas pelos autores ao olhar mais de perto algumas narrativas particulares ao Ceará e trazidas pelo jornal *O Povo* no ano de 2014. A lenda da *Cobra do Extra*² e da *Maníaco da seringa*³ estão entre as mais conhecidas e perpetuadas no imaginário popular.

Ancoradas em crenças, as lendas urbanas também trazem igualmente um traço da realidade, ao articularem elementos do cotidiano local em suas narrativas. Como exemplo, podemos citar a lenda difundida no ano de 2006 relacionada a uma Hilux preta que raptava crianças a fim de retirar seus órgãos. O acréscimo de elementos do cotidiano, como carro da época, confere ao texto um aspecto verossímil. Em relação às crenças e sua atualização, a história que em 2006 aterrorizou a população fortalezense é semelhante a uma lenda da década da 1990, quando, na época, a narrativa de que um Opala preto raptaria crianças ou mataria pessoas, em referência à novela *A próxima vítima*, ganhou destaque nos noticiários. Isso reforça o quão comuns são os medos que unem a humanidade.

Ao conceituar esse gênero, Dion (2008, p. 52) traz a seguinte definição:

... uma narrativa oral, exemplar, coletiva, anônima, que possui uma mensagem implícita e uma moral escondida à qual nos ligamos. Ancorada na cidade e na modernidade, baseada na crença, requerendo igualmente a cumplicidade de um ouvinte, a lenda urbana tem por objetivo explicar o inexplicável e o incompreensível, de acordo com o sistema de valores, a época e a visão de mundo da comunidade na qual ela se inscreve.

² Num supermercado em Fortaleza, os pais de uma criança colocaram o filho recém-nascido no carrinho – daqueles que possuem um compartimento para bebês – e foram fazer suas compras. Cerca de uma hora depois, já no caixa, imagine a surpresa dos pais ao descobrirem que o bebê não estava dormindo: ele fora picado por uma cobra coral que estava escondida no carrinho (O POVO, 2006). A narrativa ocorrida no ano de 2012 ficou conhecida como “A cobra do Extra”, em referência a um conhecido hipermercado da cidade. Na época, o supermercado chegou a fazer uma vistoria minuciosa e acionou órgãos competentes, mas nada foi encontrado.

³ Maníaco que nos anos de 1980, atacava as mulheres, cortando-lhes as nádegas.

A mensagem transmitida nas lendas urbanas poderia aproximá-la da fábula. Contudo, apesar da mensagem implícita, não há uma mensagem direta com vistas a uma função moralizante. O que a distingue fundamentalmente da fábula é a presença de uma crença como comentado anteriormente. A presença do maravilhoso apenas reforça a crença existente no leitor que compra a narrativa e reforça medos presentes na humanidade.

Para Moreira (2010), esse tipo de narrativa é uma resposta a matizes simbólicos que, há séculos, trazem questões que amedrontam o homem (roubo de órgãos, esfacelamento etc.) articulada a produtos midiáticos. Nesse viés, a autora considera o gênero lenda urbana como um grande texto em rede; mudam-se as formas (às vezes lendas, rumores, boatos) e as mídias (vocalizada, escrita, digitalizada), mas permanecem os movimentos retóricos comuns a essas narrativas.

Outra característica marcante desse gênero é a cumplicidade entre lenda e leitor que faz com que elas se diferenciem do simples boato e resistam ao longo dos anos, mudando apenas os detalhes da história. Outro fato da relação entre gênero e leitor é a importância determinada da narrativa, conforme seu espaço. De acordo com Moreira (2010), é muito mais comum que certas narrativas pertençam a locais determinados e tenham força no imaginário popular. Um exemplo, é a lenda da Loira do Banheiro, provavelmente forte àqueles que frequentam o ambiente escolar, mas que perdem força no imaginário de quem não frequenta este espaço.

Nesta pesquisa, optamos pela mídia escrita das lendas urbanas, já que nossa intenção era trabalhar a partir das estratégias de leitura de Solé (1998). Acreditamos que o gosto pelo insólito é característico aos alunos do 1º ano, pela curiosidade revelada por títulos envolvendo mistério como os títulos de autores como *Stephen King* e séries como *Stranger Things* e *Sobrenatural*. Assim, o trabalho com esse gênero pode contribuir para o fomento à leitura e além do desenvolvimento de competências nesta esfera.

Apresentado e caracterizado o gênero em estudo, passaremos a apresentação da metodologia que tem como propósito a mediação da leitura de lendas urbanas, a partir da utilização de estratégias de leitura.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, detalhamos os aspectos envolvidos nesta pesquisa. Primeiramente, descrevemos o tipo e a natureza de nossa pesquisa, depois passamos a descrição do contexto e dos participantes envolvidos. Também apresentamos o plano de intervenção, bem como os procedimentos de análise do material obtido.

3.1 Tipo e natureza da pesquisa

Entendemos que nossa pesquisa se orienta pela metodologia de pesquisa-ação, pois, além de investigarmos um fenômeno – compreensão leitora, participamos ativamente do processo, planejando atividades e produzindo conhecimentos que podem vir a ser aplicados na solução de uma problemática específica da área educacional.

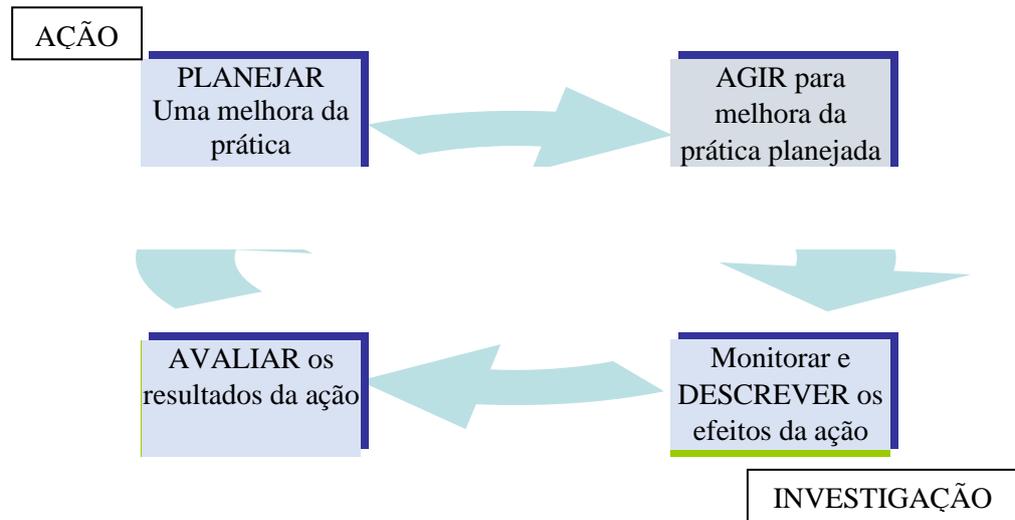
Thiollent (2017, p. 20) concebe a pesquisa-ação como um tipo de pesquisa social de base empírica concebida e realizada em associação a uma ação ou resolução de problemas, na qual os participantes estão intimamente inseridos no desenrolar do percurso. O caráter social apontado pelo autor torna, frequentemente, esta metodologia preferida nas pesquisas relacionadas à educação em que as desigualdades são evidentes, em especial no que se refere à educação pública.

No campo escolar, a possibilidade de produção de informações e conhecimentos ante a um problema, permite ao professor, profundo conhecedor de sua realidade, o exercício do *ethos* pesquisador e de agente, na medida em que pesquisa e propõe soluções para seu contexto as quais podem ser replicadas por outros docentes.

É nesse sentido que a adoção de uma metodologia de caráter participativo faz-se pontual em nossa pesquisa, visto que a maioria da produção acadêmica, ao reger-se pela lente de caráter objetivo e observante, limita sua investigação a aspectos, em sua maioria teóricos, ao passo que a pesquisa-ação desempenha um papel ativo na própria realidade dos fatos observados (THIOLLENT, 2017, p. 22).

Tripp (2005) declara que assim como outros tipos de investigação-ação, a pesquisa-ação caracteriza-se por um processo cíclico no qual se aprimora a prática a partir de uma sequência de ações entre a prática e a investigação do fenômeno, representados no diagrama a seguir:

Figura 3 - Representação em quatro fases da pesquisa-ação



Fonte: Tripp (2005, p. 446).

De modo análogo, primeiro partimos do reconhecimento de uma problemática – dificuldade de compreensão leitora de nossos alunos – depois formulamos uma hipótese – baixo índice de uso de estratégias na leitura, para depois planejarmos ações e intervirmos diretamente na questão. A descrição dos efeitos das intervenções dos alunos foi feita mediante o material escrito e em áudio-decorrentes das aulas. Por fim, avaliamos a efetividade de nossa ação, dando início a um novo ciclo, nos quais podem surgir novas questões que poderão dar origem a novas pesquisas.

O caráter cíclico da pesquisa-ação também se articula ao modelo de aprendizagem significativa de Vygotsky, discutido anteriormente em nosso aporte teórico, reforçando, portanto, a escolha da metodologia.

3.2 Contexto e participantes

Foram participantes dessa pesquisa alunos de uma turma de 1º ano do Ensino Médio da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Cláudio Martins, na grande Fortaleza. Situada no bairro Monte Castelo, a escola tem em média 500 alunos matriculados entre os turnos da manhã e tarde e atende, principalmente, ao público local e de bairros vizinhos.

A escola teve sua fundação 1958, com o nome de Grupo Escolar Cláudio Martins, uma homenagem ao doador do terreno – Dr. Cláudio – ex-presidente do Conselho Estadual de Educação do Ceará. Apesar da tradição, a escola foi atingida por alta evasão escolar nos últimos anos. Isso foi sentido no quadro de turmas; até o ano de 2011 havia a oferta de turmas

nos níveis de ensino fundamental, médio e Educação de Jovens e Adultos nos turnos da manhã, tarde e noite.

No ano de 2019, a escola passou por uma reestruturação curricular, passando a adotar o programa de ensino integral. Com a mudança, a instituição passou a oferecer apenas turmas do Ensino Médio, nos turnos da manhã e tarde.

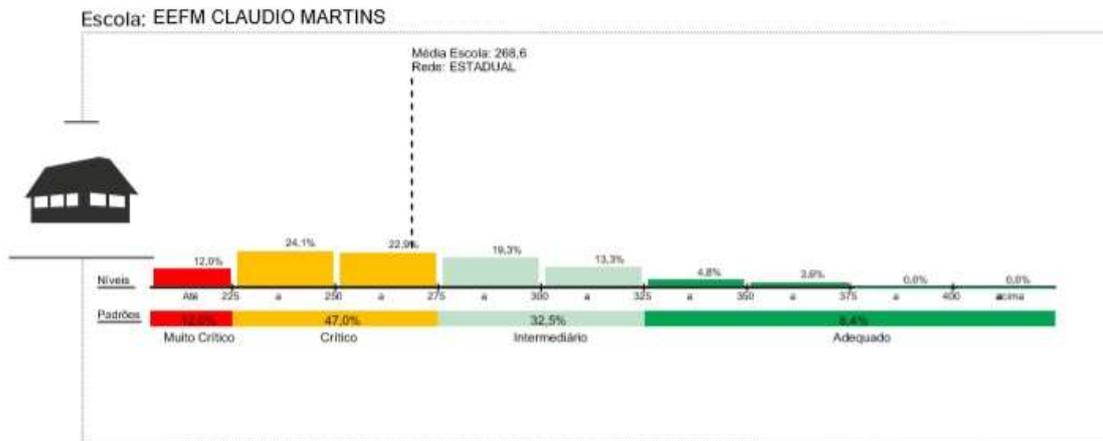
A equipe técnica é composta por dois coordenadores e um diretor, eleitos por votação direta. Há uma secretaria que responde pela parte administrativa da escola e um quadro de funcionários que realizam serviços gerais como limpeza e produção da merenda escolar. A escola conta também com a presença de um segurança terceirizado disponibilizado pela Secretaria de Educação devido aos índices de violência da área.

O corpo docente da escola é formado por professores, efetivos e temporários, divididos segundo as três áreas do conhecimento: Linguagens e Códigos (Português, Arte-Educação e Línguas), Ciências da Natureza (Matemática, Química e Biologia) e Ciências Humanas (Geografia, História, Filosofia e Sociologia). A escola dispõe, no total, de nove salas de aula, dois laboratórios (informática e ciências), uma biblioteca e uma quadra poliesportiva.

A escolha da turma para aplicação da intervenção foi motivada por nossa lotação na referida escola. Estou lotada nas turmas de 1º ano na disciplina de Língua Portuguesa, cuja carga horária semanal é de 4h/a e nas turmas de 1º e 3º ano na disciplina de Redação, com carga horária de 1h/a semanal. Optamos pelo 1º ano pelo maior tempo de estadia em sala de aula, além do fomento a um trabalho sobre leitura desde o primeiro ano do Ensino Médio, com possibilidade continuidade nos demais anos. Salientamos, contudo, que no ano anterior fomos professora das turmas de 9º ano, quando a escola ainda oferecia Ensino Fundamental, o que facilitou o fortalecimento de vínculos de confiança e afeto, necessários à pesquisa interventiva.

Um olhar para o desempenho da escola na prova do SPAECE mostra que nossa escola se encontra em níveis críticos no que tange ao desempenho em língua portuguesa conforme os índices obtidos no *site* da avaliação em questão:

Figura 4 - Desempenho no SPAECE- Língua Portuguesa (2018)



Fonte: Extraído de <http://www.spaece.caedufjf.net/>. Acesso em 13 jan. 2020).

Em relação à média estadual, de 271,6 pontos, percebe-se que a escola não está tão aquém dos resultados, mas ainda permanece no nível crítico, segundo os parâmetros do governo. Isso reforça nossa opção em trabalhar a compreensão leitora desde os primeiros anos do Ensino Médio, visto que os alunos serão avaliados no 3º ano.

Como sou professora das turmas A e B do primeiro ano, optei pela aplicação da pesquisa na turma B, em função do mau desempenho da turma nos dois primeiros bimestres do ano letivo de 2019. As atividades de intervenção foram acordadas com a direção escolar que autorizou a pesquisa através da Carta de Anuência e com os pais ou responsáveis que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, cujos anexos encontram-se ao final do trabalho.

A turma é formada por 28 alunos com idade entre 14 e 18 anos que também assinaram o Termo de Assentimento exigido pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)⁴ da Universidade Estadual do Ceará.

A carga horária do Ensino Médio para a disciplina de Língua Portuguesa é de 4h/a. Na aplicação das atividades interventivas foram utilizadas 20h/a distribuídas em aulas geminadas de 50 minutos durante os meses de outubro, novembro e dezembro. As atividades foram realizadas semanalmente, totalizando 6 semanas.

Salientamos que para realização da análise foram consideradas apenas as atividades dos alunos que tiveram frequência de 100% nos encontros propostos, assinaram os termos de Assentimento e foram autorizados pelos pais através do Termo de Consentimento.

⁴ Para fins de consulta, o número do parecer aprovado pelo CEP é 3.747.135 e encontra-se no ANEXO A dessa dissertação.

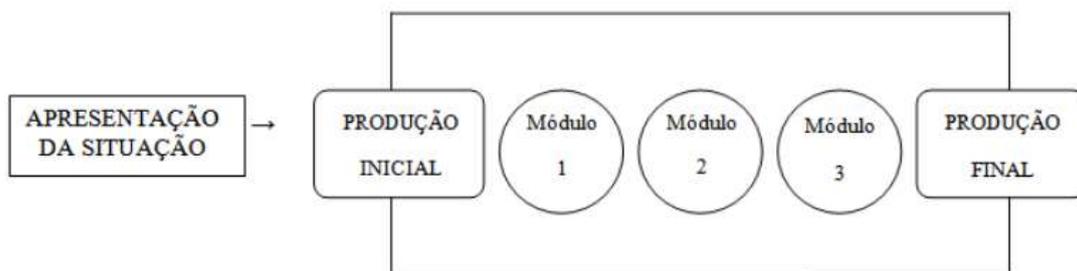
A partir desses critérios, chegamos ao número final de nossa pesquisa-ação com a participação de 20 alunos, que compreenderam os participantes de nosso estudo.

3.3 Procedimentos da pesquisa

A partir de nosso objetivo geral – mediar estratégias de leitura a partir da leitura de lendas urbanas –, buscamos inspiração na proposta didática de sequência didática de Schneuwly e Dolz (2011). Originalmente, a metodologia desenvolvida pelos suíços tem por objetivo desenvolver uma sequência de atividades modulares em torno de um gênero textual, de caráter oral ou escrito, visando o desenvolvimento de habilidades em torno das práticas de linguagem.

A luz dos pressupostos do interacionismo social, os suíços apostam na escola como espaço de instrumentalização do aprendiz, enfocando as influências sociais as quais os alunos estão submetidos, ao mesmo tempo em que valoriza as características do lugar social onde a aprendizagem acontece: a escola (DOLZ; SCHEUWLY, 2011, p. 40). É nesse sentido que a díade professor-aluno emerge como necessária ao desenvolvimento das competências linguísticas. Nesse cenário, o saber é construído, para que o aluno possa efetivamente usá-lo em situações de comunicação *in loco*. Para tanto, os autores sugerem uma abordagem a partir dos gêneros textuais, entendidos como instrumentos de mediação de toda estratégia de ensino para ensino da textualidade a partir de um modelo reproduzido a seguir:

Figura 5 - Esquema de Sequência Didática



Fonte: Dolz; Scheuwly (2001, p. 83).

De forma geral, após a apresentação de comunicação na qual o professor detalha a tarefa de expressão oral ou escrita, os alunos realizam um primeiro texto, que serviu como parâmetro para o professor avaliar as capacidades já adquiridas, e planejar as atividades previstas para o desenvolvimento de habilidades. Essas habilidades foram abordadas em

módulos, nos quais os problemas apresentados são trabalhados de forma mais detalhados. Por fim, a produção final objetiva que os alunos ponham em prática aquilo que aprenderam, sendo também uma forma do professor mensurar os progressos alcançados.

Como nosso foco é a leitura, não nos deteremos no detalhamento de cada uma das partes da sequência didática, pois não seguiremos à risca a proposta dos suíços. A seguir, apresentamos a adaptação feita para o projeto aqui proposto.

3.3.1 Nossa proposta: sequência didática de leitura

Conforme delineado anteriormente, a proposta da SD volta-se ao ensino de gêneros orais e escritos. Pelo caráter processual desta metodologia, julgamos importante fazer uma adaptação para outra prática da linguagem, a leitura e compreensão de textos. É nesse sentido que nossa proposta apenas se inspira na SD, mas tem outros procedimentos que a diferenciam, os quais detalhamos a seguir:

Figura 6 - SD adaptada para leitura



Fonte: Elaborada pela autora.

a) Apresentação da situação

Na apresentação da situação, o professor apresentou aos alunos o projeto ao qual eles estariam envolvidos durante determinado momento das aulas de língua portuguesa. Nessa etapa, esclarecemos os objetivos do projeto – desenvolver a competência leitora – mediante a utilização de estratégias de leitura. Também informamos que o projeto fazia parte de uma pesquisa de mestrado.

Em um segundo momento, apresentamos como o projeto seria desenvolvido; primeiro, uma atividade inicial de caráter diagnóstico, seguidos de módulos e finalizando com a atividade final no qual veríamos a evolução dos alunos em relação à competência leitora.

Pelo caráter interacionista desta pesquisa, os alunos escolheram o gênero a ser estudado – lendas urbanas, assim como selecionaram, através de votação, quais lendas seriam estudadas.

b) Atividade diagnóstica

Visando perceber quais as dificuldades que os alunos apresentavam durante a leitura dos textos, aplicamos uma atividade de caráter diagnóstico, com 9 questões. A atividade teve por base as estratégias descritas por Solé (1998). A primeira atividade representa o estágio de desenvolvimento dos alunos antes da aplicação da intervenção e serviu de parâmetro para a última atividade, visando perceber o progresso dos alunos.

c) Atividade 1: correção coletiva

Este momento serviu para compreender de que forma os alunos chegam à interpretação do texto, e termos mais definidas quais as dificuldades eles apresentam em relação às estratégias de compreensão leitora.

d) Atividade 2: conhecimentos prévios e objetivos de leitura

O professor iniciou o projeto desenhado a partir das dificuldades observadas na atividade diagnóstica. Essa atividade tem por objetivo introduzir os alunos na metodologia apresentada por Solé (1997), ao compreender a existência de estratégias que antecedem o momento da leitura.

e) Atividade 3: automonitoramento e autorregulação

Nesta atividade o professor buscou sensibilizar os alunos quanto à importância do pensar sobre a leitura e a participação ativa do leitor no processo de atribuição de sentidos do texto.

f) Atividade 4: identificação do tema e da ideia principal

O professor buscou, com os alunos, reconhecer a estrutura textual do gênero lendas urbanas. As atividades foram realizadas no sentido de perceber o que se configura como ideia principal no texto de estrutura narrativa.

g) Atividade 5: Inferências

O professor definiu com os alunos o conceito de pistas textuais e auxiliou os alunos em atividades destinadas ao processo de inferência.

h) Atividade final

O professor aplicou uma atividade semelhante à atividade inicial, analisando o progresso dos alunos quanto às estratégias abordadas nas atividades anteriores. Neste momento não houve intervenção docente.

3.4 Procedimentos de análise

Após esclarecermos os movimentos da pesquisa, passaremos à apresentação dos procedimentos de análise adotados. A seguir, apresentamos como procedemos quanto a este momento da pesquisa.

Primeiro partimos da descrição das atividades desenvolvidas e depois fazemos a análise da participação dos alunos que cumpriram os critérios de inclusão na pesquisa.

A análise, que será apresentada no capítulo seguinte, obedece a critérios qualitativos, atribuídos quanto à participação dos alunos e critérios quantitativos, quanto ao comparativo entre as atividades diagnóstica e a atividade final.

4 ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo, registraremos o percurso de nossa proposta de intervenção pedagógica sobre a utilização de estratégias para compreensão do texto. Também analisaremos como os participantes valeram-se ou não dos recursos trabalhados em sala de aula para elaborar sentidos em suas leituras.

Como o foco desta pesquisa são as estratégias de leitura, a sequência de atividades propostas contempla uma estratégia em particular, dando origem às subseções do capítulo, ao passo que analisaremos sua validade na obtenção de nosso objetivo em formar leitores mais autônomos.

Ressaltamos, igualmente, que a pesquisa aqui descrita funda-se nos estudos de Solé (1997), sobre as estratégias de leitura, ressaltando que elas não aparecem isoladamente, assim como procedimentos a serem replicados. Embora cada módulo contemple uma estratégia, na busca de compreender o fenômeno em específico, foi natural o aparecimento de outras estratégias durante nossa escrita, as quais serão apresentadas ao longo de nossa análise.

4.1 Atividade diagnóstica (3 horas-aula)

Como a escolha do gênero fora realizada anteriormente com a participação dos alunos, iniciamos nosso percurso didático aplicando uma atividade de caráter diagnóstico⁵. Conforme preconiza a sequência didática original, a primeira atividade dispensa a participação do professor, como uma forma de avaliar as capacidades dos alunos, bem como ajustar as atividades previstas na sequência (DOLZ; NOVERRAZ; SCHEUNEUWLY, 2011, p. 84).

Em nossa sequência, voltada ao estudo da competência leitora, julgamos oportuno nossa participação no início da atividade alinhando-se ao postulado de Solé (1998) referente à importância da presença docente no processo de atribuição de sentidos do texto. Salientamos, contudo, que este foi o único momento de intervenção do professor. Dessa maneira, apresentamos a definição dos objetivos da atividade e realizamos questionamentos sobre o gênero lenda urbana, visando a ativação dos conhecimentos prévios.

Solé (1998) declara que a explicitação dos objetivos da leitura traz o leitor para mais próximo da atividade, evitando o possível desinteresse frente a mais uma atividade de

⁵ Ao longo da análise há uma indicação da carga horária utilizada em cada etapa com o intuito de, didaticamente, orientar melhorar a prática docente.

classe. Antes de iniciar a atividade, foi possível notar como a lógica automática do modelo de aula leitura-perguntas já é um fenômeno consolidado nas aulas de língua portuguesa. Destacamos a fala “– Professora, vale ponto?” como muito recorrente em todo processo de intervenção. Acreditamos que a forma de trabalhar o texto na escola em muito contribui para a formação desse comportamento automático dos estudantes ao longo de sua vida escolar e o consequente comportamento ler com um único objetivo: garantir a nota do bimestre.

Os estudantes demonstraram alguma dificuldade para iniciar a leitura do texto, revelada nas falas de “Esse texto é muito grande”, ou “A senhora não vai ler com a gente?”, assim como durante toda a atividade na qual os alunos solicitavam minha constante ajuda. Ainda que evidenciem a necessidade do professor mediador do processo de compreensão (BORTONI-RICARDO, 2012), as atitudes denunciam também uma ausência de autonomia no ato de ler.

Para primeira atividade, foram propostas nove questões contemplando as estratégias propostas por Solé (1998). A seguir tem-se o quadro com as questões⁶ e a estratégia avaliada.

Quadro 3 – Questões e Estratégias analisadas

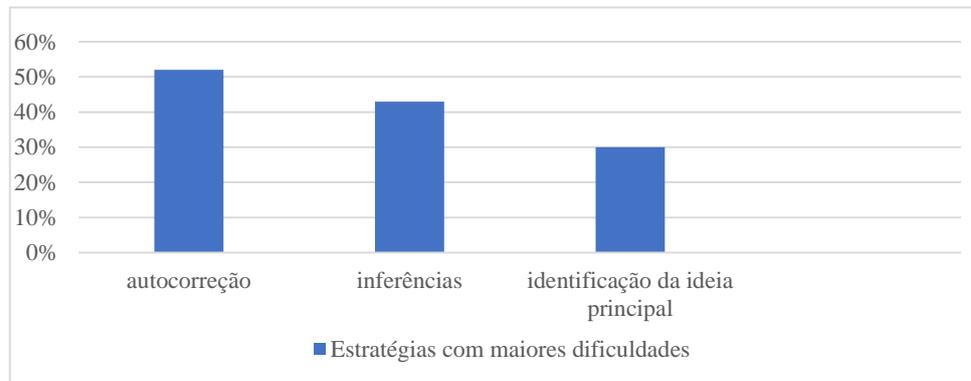
Questão	Estratégia	Porcentagem de acertos
01	Ativação dos conhecimentos prévios	96%
02	Automonitoramento e autocorreção	52%
03	Identificação do tema	92%
04	Perguntas literais	92%
05	Inferência	66%
06	Resumo	92%
07	Identificação da ideia principal	30%
08	Inferência	43%
09	Perguntas diretas/relação com o texto	96%

Fonte: Elaborado pela autora.

⁶ As questões na íntegra encontram-se nos Apêndices, ao final do trabalho. Por uma questão de recorte da amostra, destacamos, ao longo do texto, algumas questões para a análise dos dados.

Apresentamos, também, um gráfico com as estratégias que revelaram maiores dificuldades, os quais serão temas dos módulos da intervenção.

Gráfico 1 - Estratégias que revelaram maiores dificuldades



Fonte: Elaborado pela autora

A análise da atividade total indicou, como pontos de dificuldades, as estratégias presentes **durante** e **após** a leitura dos textos. Apesar do estabelecimento dos objetivos – estratégia que antecede a leitura – ter apresentado relativa dificuldade, conforme citado anteriormente, no geral, as questões relativas a esse momento foram facilmente respondidas pelos alunos.

Sobre as estratégias que antecedem o momento da leitura, Solé (1997) destaca a ativação do conhecimento prévio como necessária à atribuição de sentidos, visto que é na interação dos conhecimentos do leitor junto ao texto que o sentido emerge. Em relação ao bom desempenho dos alunos quanto a esta estratégia, entendemos que o conhecimento de narrativas lendárias contribuiu positivamente, conquanto a maior parte dos alunos já ter ouvido falar ou ter algum conhecimento de lendas urbanas. Nesse sentido, destacamos as concepções de Freire (2005) que orienta sobre a importância levar à escola textos próximos à realidade do aluno, quando se busca construir o processo de compreensão para que, posteriormente, o acesso a gêneros mais desconhecidos seja possível.

Em relação às estratégias realizadas **durante** a **após** a leitura dos textos, as questões envolvendo os processos de autorregulação, inferências e identificação da ideia principal chamaram atenção pelo baixo índice de acertos, mostrando-nos os pontos possíveis de serem trabalhados nos módulos seguintes.

Por tratar-se de uma verificação do desempenho dos alunos, um registro do momento, a atividade escrita não alcançou a totalidade do pensamento do estudante para saber que percurso ele fez até o caminho da compreensão. Dessa forma, consideramos oportuno

desenvolver uma atividade visando somente a correção, buscando compreender o que levou os estudantes às respostas dadas na primeira a atividade, a qual descrevemos a seguir.

4.2 Atividade 2 – correção coletiva (2 horas-aula)

Como segunda atividade, optamos por realizar a discussão da atividade diagnóstica junto aos estudantes. Acreditamos que antes de apontar as dificuldades e tentar corrigi-las, é importante saber o que levou os alunos a escolher determinados posicionamentos em detrimento de outros.

Entendendo a leitura como um processo complexo (KLEIMAN, 2000; KOCH; e ELIAS, 2008) envolvendo aspectos cognitivos e sociais além do texto, o professor necessita acessar aquilo que dizem seus alunos diante da atividade para percorrer um caminho para dirimir os entraves que atrapalham o desempenho dos estudantes.

Destacamos aqui os comentários de alguns estudantes sobre as questões com maior número de erros. A questão sobre autorregulação, de caráter metacognitivo, exigia que o aluno respondesse sobre sua postura diante do texto. De acordo com Solé (1998), o leitor estrategista reflete acerca de seu próprio desempenho durante a leitura do texto, parando, relendo, e fazendo inferências sobre o que foi lido.

2. Durante a leitura, você costuma parar para reler alguma parte que não compreendeu?

() sim () não

Indagamos os alunos sobre as respostas. A sala ficou dividida entre duas principais ideias. A primeira referia-se a não parar a leitura, pois entenderam por completo, como destacamos nas falas a seguir:

(A1) “Professora, eu entendi todas as palavras, então não parei”.

Questionado quanto à possibilidade de existir alguma palavra com dúvida, o aluno respondeu que às vezes parava, às vezes não, pois entendia pelo contexto. Observa-se que, nesse caso, o aluno adotou também a inferência, ao tentar compreender o significado da palavra em questão pelo contexto de produção.

Outros alunos afirmaram que pararam diante dos períodos: *Eles já haviam encarafunchado um buraco que havia no final da Rua Cinco e Os quatro foram se*

esgueirando e chegaram mais perto, pois sentiram dificuldades em compreender as palavras *escaranfunchado* e *esgueirando*. Outro aluno disse que voltava ao texto para compreender melhor. Ao indagarmos se a parada os ajudou na compreensão do texto, destacamos a fala do aluno

(A2): “Tia, eu não respondi por causa disso”.

O controle da compreensão pelo mecanismo de autorregulação é uma estratégia não se pode ensinar, dado seu caráter metacognitivo. Nos exemplos citados anteriormente, percebemos a dificuldade dos alunos em estar atentos a sua leitura, e à capacidade de desenvolver respostas diante dos obstáculos. Kleiman (2000) observa a importância de os docentes não trabalharem apenas o conhecimento do léxico, mas proporem atividades que apresentem incoerências, visando estimular essa estratégia.

Ficou claro, durante a análise da questão, que as dificuldades têm uma origem. É comum a crença docente acerca do erro de seus alunos dizendo que eles não prestam atenção no que leem. De fato, essa hipótese se confirma, mas apenas apontar as deficiências não soluciona a questão. Se os alunos só conseguem entender o que leem quando o professor explica, infere-se que uma leitura autônoma ainda não está presente na realidade de muitos alunos. Para Solé (1998), o auxílio do professor é essencial, na modelagem e mediação das formas de abordar o texto, mas a leitura independente confirma se o aluno conseguiu assimilar aquilo que foi mediado.

Outra questão na qual observamos dificuldade foi relativa à **identificação da ideia principal**. Apenas 43% dos alunos alcançaram êxito quando questionados acerca do momento de maior tensão da narrativa, embora a produção de inferências também esteja presente – prova de que as estratégias não ocorrem de modo isolado – a identificação de uma parte estrutural do texto aproxima-se na estratégia de identificação de uma ideia principal.

07. Qual o momento de maior tensão da história? Justifique sua resposta com base no texto lido.

- A) Quando Josué, Mateus, Antonia e Frederico encontraram a polícia na casa de Carlinhos.
- B) Quando as crianças passaram a não brincar mais na rua por medo do Homem do Saco.
- C) Quando os meninos viram um homem misterioso mexendo num saco de lixo bem perto da casa do Carlinhos.
- D) Quando os quatro amigos foram chegando próximo ao saco de lixo remexido por uma pessoa suspeita.
- E) Quando Josué, Mateus, Antonia e Frederico começaram a espalhar a história do Velho do Saco.

Justificativa:

A dificuldade em constatar a parte principal do texto, como o clímax, é, em partes, justificada pela ausência do conhecimento da estrutura textual. O conhecimento dos movimentos retóricos do texto permite ao leitor identificar as partes principais do gênero. Entretanto, não nos pareceu essa a dificuldade apresentada, pois a maior parte dos alunos tinha conhecimentos prévios sobre a lenda urbana. Nesse caso, sustentamos a hipótese da dificuldade de identificação da ideia principal conforme Solé (1998).

Segundo a referida autora, problemas na identificação da ideia principal do texto decorrem, principalmente, de problemas no ensino desta. Geralmente, solicita-se ao aluno a identificação de uma ideia, aproximando-se da avaliação e não da construção da compreensão do texto. Ao considerarmos o processo de leitura interativo, derivado da combinação dos conhecimentos do leitor, seus objetivos e as ideias do autor, é natural a presença de respostas que extrapolem o indicado no livro didático. Nesse sentido, Solé (1998) ressalta a importância do professor na mediação dessa estratégia, explicando, modelando e discutindo com seus alunos.

No momento da análise do texto, os alunos se dividiram em duas alternativas. A alternativa B *Quando os meninos viram um homem misterioso mexendo num saco de lixo bem perto da casa do Carlinhos* foi justificada por um aluno pela presença do adjetivo *misterioso*. Já outro aluno justificou sua escolha pela alternativa D *Quando os quatro amigos foram chegando próximo ao saco de lixo remexido por uma pessoa suspeita para o conferir* pela proximidade da cena com os filmes de terror, quando os personagens vão se aproximando de algo perigoso.

Pode-se compreender que ambos acessaram seus conhecimentos prévios para atribuir sentido ao texto. A opção pela palavra *misterioso* está relacionada ao conhecimento do léxico, levando o aluno a escolher esse como o momento de tensão. Já os alunos que optaram pela alternativa D, utilizaram também um conhecimento prévio que tinham, o conhecimento sociocultural de narrativas de mistério e terror. Nesse sentido, a discussão acerca da estrutura textual, a seleção daquilo que é mais importante e a omissão de outros elementos, puderam ajudar o aluno na identificação de partes do texto.

Finalmente, outra questão que apresentou um baixo índice de acertos foi referente às inferências. A produção de inferências relaciona-se à capacidade de produzir informações novas a partir de informações prévias, sejam elas textuais ou não (MARCUSCHI, 2003).

8. Considerando a lenda lida, que pistas ou ideias contribuem para o Homem do Saco está envolvido no desaparecimento de Carlinhos?

Pistas/ideias a favor	Pistas/ideias contra

Ao serem questionadas as evidências a favor e contra o Homem do Saco, muitos alunos demonstraram dificuldades em elaborar respostas, pois afirmavam que precisavam pensar e a resposta não estava no texto, revelando a extrema ligação à materialidade textual.

Destacamos a resposta de alguns alunos acerca das evidências contra o homem do saco ser o sequestrador da Carlinhos. Alguns alunos levantaram hipóteses sobre preconceito em relação ao homem, nenhuma outra pessoa ter visto movimentações suspeitas, isso ser uma lenda e toda lenda ter um fundo de mentira. Essas respostas revelam a existência de mecanismo de seleção, acréscimo ou eliminação; generalizar ou reordenar; substituir ou extrapolar informações; todos, procedimentos necessários à produção de sentido.

4.3 Atividade 3 – ativação dos conhecimentos prévios e objetivos de leitura (3 horas-aula)

Mesmo tendo alcançado bom desempenho nas questões que avaliavam o conhecimento prévio e a definição de objetivos, julgamos oportuno iniciar com atividades voltadas às estratégias que antecedem o momento da leitura. Para Kleiman (2000) e Solé (1998), o caminho para a compreensão é iniciado antes, a partir da postura do leitor.

Os alunos tinham conhecimento do objetivo geral da pesquisa, exposto no começo do projeto. De acordo com Kleiman (2000), a pré-determinação dos objetivos por outrem não representa um prejuízo. A autora compreende que o leitor mais experiente, no caso o professor, ao estabelecer os objetivos, pode apresentar um modelo para o leitor mais inexperiente visando seu desenvolvimento, aproximando-se, portanto, de uma visão de ensino interacionista.

A fim de chamar a atenção para a importância na definição de objetivos, propusemos uma atividade de perguntas e respostas intitulada *Quiz do Google*. Nela, os alunos foram convidados a reunirem-se em grupos e a responder perguntas relacionadas ao contexto das lendas urbanas, utilizando o recurso da internet.

Nosso objetivo era mobilizar nos alunos ações que os levassem a atribuir algum objetivo ao jogo, promovendo motivação e engajamento na atividade. Além disso,

acreditamos que, ao trazer o recurso tecnológico para o ambiente escolar, proporcionamos à turma um letramento digital, uma vez que permitiu aos estudantes realizar pesquisas e auxiliar na identificação de palavras desconhecidas.

Figura 7 – Atividade para definição de objetivos



Fonte: Elaborada pela autora.

Durante esta atividade, *Quiz do Google*, os alunos demonstraram bastante entusiasmo. A disputa entre as equipes pareceu motivar para o objetivo comum à maioria: vencer o jogo, ou responder às perguntas. Nesse sentido, o estabelecimento de um objetivo tornou possível a adoção de comportamentos frente ao desafio e ao controle de ações na direção da execução da tarefa, corroborando com o próprio processo de leitura, no qual, mediante a definição dos objetivos, o leitor desenvolve estratégias para acessar o texto (KLEIMAN, 2000, p. 35).

Pela exigência de a resposta ser oriunda de uma pesquisa, destacamos o posicionamento de alguns estudantes. Quando questionados sobre a forma de encontrar as respostas da atividade, observamos que muitos alunos escreviam a pergunta completa no campo da pesquisa, demorando mais a responder, enquanto outros selecionavam apenas palavras-chave das questões, obtendo resultados mais imediatos.

Entendemos que aqueles que conseguiram responder mais rápido traçaram uma estratégia, selecionando e omitindo em busca de seu objetivo. Aproveitamos e trouxemos para discussão aberta na sala acerca dos objetivos de leitura. Tal como na atividade diagnóstica, muitos alunos tinham uma noção limitada sobre os objetivos da leitura em sala de aula. Pontuamos que assim como foi necessário um objetivo para realização do jogo de perguntas, o mesmo poderia ser realizado nas atividades de leitura.

O outro momento do encontro foi destinado à ativação dos conhecimentos prévios. Como dissemos anteriormente, os alunos fizeram a escolha do gênero lenda urbana com base na sua experiência leitora. A maioria sabia alguma coisa sobre o universo desse

gênero. Para Koch e Elias (2001), o conhecimento prévio é um dos pilares da compreensão leitora. A partir da ativação daquilo que se conhece, o leitor pode interagir com o texto e autor, articulando e atribuindo sentido.

Como objetivo principal, a atividade consistia em ativar os conhecimentos prévios, e também apresentar de que forma estes poderiam ser articulados ao texto que seria lido posteriormente, para que os alunos pudessem visualizar a utilização dessa estratégia no momento da leitura.

Primeiramente, foi apresentado um *slide* retirado da página *@fortalezaordinaria*, no Instagram, sobre algumas das principais lendas do povo cearense. A partir de imagens conhecidas, a página transpôs para realidade cearense como seriam reconhecidos alguns conhecidos personagens mais comuns das lendas urbanas. Omitimos para os alunos os nomes dados às cenas/personagens para perceber se eles conseguiriam reconhecer que lendas cearenses foram representadas.

Figura 8 – Imagens de Lendas Urbanas



Fonte: Extraído de [instagram.com/fortalezaordinaria](https://www.instagram.com/fortalezaordinaria). Acesso em: 01 jan. (2020).

A maior parte dos alunos conseguiu atribuir nome às lendas na versão cearense, utilizando o conhecimento prévio que possuíam das imagens. Apenas as lendas do *Corta bunda* e do *Maníaco da seringa* não foram identificadas. Julgamos que por serem lendas antigas, os alunos tiveram mais dificuldades. Isso reforça o que Sylvestre (2012) declara sobre o traço de instabilidade dessas narrativas quanto ao local e ao tempo.

Quando questionados sobre como souberam nomear as lendas na versão cearense, a maior parte dos alunos citou seu conhecimento das narrativas de terror/suspense que haviam assistido, trazendo, assim, seu conhecimento de mundo para poder fazer inferências sobre o que fora perguntado. Logo, é na articulação entre os conhecimentos do leitor mais o que declara o texto que se atribui um significado, reforçando, por esse aspecto, a leitura como processo complexo e interativo (KOCH e ELIAS; 2018).

Para finalizar a intervenção, realizamos a leitura da lenda *A bruxa do espelho*. A partir dos conceitos abordados no módulo, foi sugerido que os alunos trouxessem o que vinha à mente, visando à ativação dos conhecimentos prévios. A maior parte da turma conhecia a lenda em questão, fator que, certamente, traria uma grande ajuda no momento da interpretação. Foram lançados questionamentos e feitas previsões sobre o texto.

Sugerimos que os alunos escrevessem no papel suas previsões, a partir do que conheciam sobre a história. Nosso objetivo era perceber o quanto esse recurso ajudaria na compreensão da lenda. Posteriormente, fizemos a leitura do texto, e apresentamos aos estudantes como poderiam ser utilizadas as estratégias de leitura.

Para Solé (1997), a figura docente é essencial no ensino das estratégias de leitura. Na impossibilidade de didatização de estratégias, por vias tradicionais, o professor pode, durante a leitura de um texto, ressaltar formas de abordar o texto para que o aluno possa aprender pelo modelo que foi oferecido.

O processo de modelação é uma importante forma de ensino e aprendizagem, pois nele reside a oportunidade de o aluno ver, na prática, outras formas de abordar o texto. Pela complexidade do processo de leitura, a formação de um leitor estrategista não se dá espontaneamente, por isso a validade desse recurso no ensino na leitura em quaisquer níveis de escolaridade. Como abordado na introdução, a incidência de alunos que chegam ao final do ciclo de ensino médio com dificuldades na competência leitora é alta, e, em partes, acreditamos que seja reflexo de uma prática de não exploração do texto.

Houve bastantes questionamentos sobre os fatos do texto e como eles se distanciavam daquilo que alguns trouxeram a partir da ativação de seu conhecimento prévio. Entendemos que, no caso de *A bruxa do espelho*, grande parte dos alunos pensavam que, por conhecer as narrativas orais, ou suas adaptações audiovisuais⁷, saberiam os rumos da narrativa escrita. Nesse momento, pontuamos junto aos alunos que o conhecimento prévio não é o

⁷ A lenda *Bruxa do Espelho* tem uma adaptação para um episódio da série *Supernatural*, bastante conhecida dos alunos.

único elemento envolvido na compreensão, e que sua utilização vem para auxiliar e não apenas reproduzir a realidade no texto escrito.

O momento também foi uma boa oportunidade de os alunos perceberem os movimentos retóricos do gênero, como a transformação das narrativas, a depender do local e da cultura onde circulam e a persistência de traços que garantem a identificação de uma estrutura textual mais sólida que o caracterizam como gênero.

Aqui, fazemos uma reflexão acerca de como os estudantes utilizam o conhecimento que dispõem. É muito comum, na prática escolar, o desinteresse pelo texto escrito, em detrimento de textos com características audiovisuais. Isso foi perceptível em outras narrativas levadas à sala de aula, quando houve certo desinteresse de alguns estudantes em participar da leitura de algumas lendas por já conhecerem as narrativas⁸. Explicamos a importância do conhecimento prévio na formulação das hipóteses, assim como na confirmação e refutação delas.

Finalizado a abordagem das estratégias que antecedem a leitura, passamos às estratégias que apresentaram maiores dificuldades pelos alunos.

4.4 Autocorreção, automonitoramento e autorregulação (2 horas-aula)

Conforme Kleiman (2000), durante o processo de atribuição de sentidos de um texto, o leitor proficiente traça caminhos para chegar à interpretação. Esses caminhos permitem verificar o desempenho para continuar em seu percurso, ou mudar a rota, caso haja algum tipo de incoerência. Chamadas de estratégias metacognitivas, apresentadas no suporte teórico, esses procedimentos têm como característica principal o processo de consciência, sinalizando uma autonomia do leitor em relação aquilo que lê.

Apesar de sua importância, verificamos, a partir do teste diagnóstico e de sua posterior correção, que a maioria de nossos alunos não fazia uso dessas estratégias. Nesse sentido, visando o desenvolvimento desse conteúdo, propusemos atividades que estimulassem o automonitoramento, a autorregulação e a autocorreção.

Em nossa experiência como professora, observamos que a maior parte dos alunos não está atenta às atividades sugeridas em sala de aula. Muitas vezes, percebemos que a escola tomou uma dimensão automática, na qual o aluno chega, recebe muitos conteúdos e

⁸ As lendas do livro *Lendas Urbanas*, de Jorge Tadeu, foram adaptadas do quadro *Lendas Urbanas*, do programa Domingo Legal, exibido no ano de 2010.

responde. Logo, apesar da queixa docente sobre a ausência de atenção dos alunos, é necessário que a escola proporcione, também, formas de desautomatização, fazendo com que o aluno possa estar presente na atividade e que ela seja significativa. Nesse sentido, recorreremos à área da Psicologia para pensar atividades que envolvessem a atenção enquanto função executiva, para posteriormente aplicar uma atividade voltada exclusivamente ao automonitoramento/autocorreção.

Dividimos a atividade em dois momentos. No primeiro momento propusemos aos alunos o exercício baseado na neurociência e aprendizagem, com foco na atenção. Nossa intenção era demonstrar a importância dessa função executiva para o controle da compreensão textual. O leitor que está atento para a verificação e a regulação de sua leitura tem maiores chances de entender um texto.

Os alunos deveriam identificar, sob comando da questão, em um conjunto de palavras justapostas formando uma frase. Os leitores que estivessem mais atentos também perceberiam que as palavras justapostas seguiam uma ordem (homem-carro-casa-menino-chapéu-sapato-doce) ainda que esse comando de identificação não fosse dado.

Leia no texto abaixo as palavras que estão em negrito:

Em um texto **homem** sobre **carro** a atenção **casa** um ponto **menino** importante é **chapéu** que o **sapato** material **doce** a ser **homem** lido **carro** pelo **casa** sujeito **menino** na **chapéu** tarefa **sapato** relevante **doce** deve **homem** ser **carro** não só **casa** coerente **menino** mas também **chapéu** gramaticalmente **sapato** correto **doce** sem **homem** ser **carro** muito **casa** fácil **menino** de modo **chapéu** que **sapato** toda **doce** a **homem** atenção **carro** seja **casa** bastante **menino** mobilizada **chapéu** para **sapato** entender **doce** a leitura.

1) Ao percorrer o texto, você conseguiu formar alguma frase? Qual?

2) É possível perceber alguma outra mensagem nesse texto? Justifique.

Dos 20 alunos que participaram da atividade, apenas 3 conseguiram identificar que entre as palavras em negrito havia uma sequência que se repetia (homem – carro – casa – menino – chapéu – sapato). Mesmo quando orientamos os alunos para o outro comando, muitos ainda sentiram bastantes dificuldades em perceber a repetição dos termos. Isso evidencia o quão necessário é a escola estimular atividades que desenvolvam nos alunos a capacidade de planejamento e avaliação, distanciando-se das práticas mais comuns de memorização e decodificação (COSENZA; GUERRA, 2018).

Após esse primeiro momento, foi exibido um vídeo sobre a atenção, extraído do canal *Minutos Psíquicos* no *YouTube*. Os alunos deveriam memorizar algumas palavras do vídeo. A maioria não conseguiu completar o desafio, pois, novamente, mais de uma tarefa era solicitada ao mesmo tempo, fato que comprometia a atenção aos comandos exigidos. O vídeo também abordou a importância da atenção no cumprimento de atividades. A maior parte dos alunos concordou sobre a importância de estar atento durante a leitura e, agindo assim, poderia ser importante para compreensão.

Na segunda parte da aula, foi proposta uma atividade visando identificar as incoerências em um conto que já havia sido lido na aula anterior, *A bruxa do espelho*. Seguindo a proposta de Solé (1997), algumas palavras foram substituídas por antônimos e os alunos deveriam perceber a incoerência.

Pela extensão da lenda, optou-se por um recorte do texto. Os alunos foram orientados a identificar sete incoerências e justificarem suas respostas. Nosso objetivo era perceber como os alunos monitorariam sua leitura e praticariam alguma correção.

Após a atividade, os participantes foram orientados a não comentarem suas respostas entre os colegas. Realizamos a correção da atividade, solicitando que os alunos identificassem a incoerência e apresentassem suas justificativas. Do total de 20 alunos presentes, apenas um conseguiu identificar todos os erros no texto lido. A maior parte da turma, 12 alunos, encontraram entre 5 e 6 erros. Chamamos a atenção para a dificuldade de alguns alunos em perceberem incoerências como a troca da palavra *apagada* por *acesa* na sentença *A luz está acesa, não conseguem ver*.

Sabendo que as estratégias de caráter metacognitivo são importantes para o desenvolvimento da competência leitora, verificamos que a maior parte de nossos alunos consegue acessá-las, ainda que seja com o auxílio do docente. Nesse sentido, acreditamos que compete à escola o desenvolvimento dessas estratégias, com atividades desafiadoras que possam tornar os alunos atentos ao seu processo de aprendizagem e aos obstáculos que nele se interpõem.

4.5 Identificação do tema e da ideia principal (3 horas-aula)

Ao discutir sobre a identificação do tema e da ideia principal, Solé (1997) tece comentários acerca da confusão terminológica em que os termos estão envolvidos e sua consequência para o ensino da leitura. A autora afirma que a distinção entre tema e ideia principal é fundamental ao ensino da leitura, assim como o ensino de cada um dos termos.

Seguindo as orientações da autora, optamos por realizar duas atividades. A primeira, a leitura de um texto de caráter expositivo, mantendo a temática das lendas urbanas; a segunda, a leitura de um texto de estrutura narrativa, próprio do gênero lendas urbanas.

Nosso objetivo foi apresentar aos alunos os conceitos de tema e ideia principal e como eles podem ser encontrados dependendo da estrutura. A partir da leitura de Aulls (1978), Solé (1997) declara ser mais simples encontrar a ideia principal em textos de caráter expositivo. Assim, como pontuamos na análise da atividade diagnóstica, nossa hipótese era a de que a maior parte de nossos alunos sentia mais dificuldade em encontrar as ideias principais em textos narrativos, devido à estrutura apresentação/complicação/clímax/desfecho em que as ideias principais correspondem às ações dos personagens.

O trabalho com o texto expositivo nos aproxima da perspectiva de uma aprendizagem da leitura construída em torno de níveis e progressão, partindo do mais simples para o mais complexo, conforme a estrutura da SD e do interacionista vygotskiano, qudiscutido nos capítulos anteriores.

No primeiro momento da aula, os alunos receberam um texto sobre curiosidades científicas oriundo da revista *Superinteressante*, que trazia informações sobre a transmissão de HIV em seringas colocadas no cinema. Mesmo adotando outro gênero, conservamos a temática das lendas urbanas para que não houvesse confusão entre os temas. Após a leitura, os participantes foram questionados sobre o tema e a ideia geral

01. Como conversamos, todo texto um assunto que comunica uma ideia, aquilo de que trata o texto, também conhecido como tema e uma ideia principal, aquela parte mais importante, que pode ser expressa em uma ou mais frases. A partir disso, responda os seguintes questionamentos:

- a) De que trata o texto?
- b) Qual a ideia mais importante apresentada pelo autor?

Quanto ao primeiro questionamento, a maior parte dos alunos conseguiu identificar a temática do texto sem grandes dificuldades. Isso corrobora com os resultados obtidos na avaliação diagnóstica quando a maior parte da turma conseguiu responder à questão correspondente a esta estratégia. Entretanto, chamou-nos atenção a resposta de 5 alunos, que identificaram como a temática do texto o esclarecimento de uma dúvida. Esse fato corrobora com alertas feitos por Solé (1997) de que é crucial o ensino primeiro do tema pelo professor, para que, assimilado, possa-se passar a ideia principal.

Em relação à ideia principal, também se observou um bom desempenho em grande parte dos alunos, destacando o enunciado *o vírus HIV é muito fraco e é um parasita*

como ideia mais importante veiculada pelo autor e seu objetivo de esclarecer uma dúvida ou desvendar o mistério.

Solé (1997), ao comentar sobre as limitações impostas pela teoria de Aulls (1978), observa-se que em torno da ideia principal predomina principalmente o propósito do autor, ignorando-se outros elementos como a própria estrutura textual. Assim, podemos compreender que as respostas as quais apontavam para a finalidade do texto tinham um motivo, daí a importância da mediação do professor.

Confirmou-se, também, a facilidade de encontrar a ideia principal em textos com estrutura expositiva. Destacamos o fato de os alunos estarem acostumados a textos dessa natureza, comuns às avaliações em larga escala como um fator que contribua para esta estratégia seja mais desenvolvida.

Como o gênero escolhido para esta pesquisa é narrativo, julgamos oportuno desenvolver atividades que contemplassem a identificação daquilo que pode ser considerado principal, a partir dos acontecimentos da história e ações dos personagens. Nosso objetivo era auxiliar o aluno na percepção daquilo que possa ser pontuado com principal.

Na segunda atividade, retomamos o texto *A bruxa do espelho* e, junto aos alunos, discutimos a estrutura textual, buscando reconhecer elementos marcadores próprios da lenda urbana. Assim, em cada parte do texto, paramos e questionamos aos alunos o que seria relevante para que eles contassem essa história a alguém.

Salientamos que, na identificação da ideia principal nas partes do texto, os alunos se utilizaram também do resumo, ao omitir as partes que não seriam essenciais e conservar aquelas que seriam. Ainda que não tenhamos trabalhado essencialmente essa estratégia, mais uma vez reforçamos a de Solé (1997) acerca da ausência de contorno real entre o começo e o término de uma estratégia.

À medida que avançávamos na leitura do texto, parávamos e lançávamos questionamentos acerca do que seria relevante para aquele momento. Pedimos aos alunos que preenchessem um quadro, de forma a ter mais claros os movimentos retóricos do gênero estudado. Esse movimento de modelação – através do exemplo do professor, e o de co-construção do significado junto aos alunos, alinha-se aos pressupostos de Bortoni-Ricardo (2012) sobre a importância do professor no desenvolvimento da leitura, pois entende-se que há uma variedade de estruturas textuais.

Para finalizar a atividade, propusemos três questionamentos relacionados aos momentos do texto, desta vez sem nossa ajuda. Nosso objetivo era perceber como,

conhecendo mais a fundo a macroestrutura textual, os alunos seriam capazes de identificar que ações ou atitudes dos personagens corresponderiam a ideia principal.

- a) **O que ocorre durante a narrativa que desencadeia uma nova situação a ser resolvida pelos personagens? (complicação)**
- b) **Qual momento da narrativa provoca maior clima de tensão? (clímax)**
 - 1. O ambiente fica pesado, silencioso por alguns segundos.
 - 2. Sente suas pernas bambearem.
 - 3. Os olhos das duas moças começam a sangrar.
 - 4. Bloody Mary caminha em direção às duas.
- c) **Como foi resolvida a situação? (desfecho)**

Na análise das respostas dadas pelos alunos, percebemos que a maior parte conseguiu identificar as ações ou os acontecimentos relativos aos momentos da **complicação** e do **desfecho**. Acreditamos que a própria disposição das ideias desses momentos da narrativa – ações dos personagens – são mais claros para os alunos, facilitando a identificação.

Quanto ao reconhecimento do **clímax** da narrativa, observamos alternância de respostas entre os itens 3 e 4. No momento da discussão da questão, alguns alunos justificaram sua resposta com base na emoção que sentiam, apesar de também concordarem que o item 4 poderia ser de grande tensão.

Esses fatos nos trazem algumas reflexões acerca da relevância textual e contextual apontada por Van Dijk (1979) e discutida por Solé (1997) na identificação da ideia principal. No plano do texto, a estrutura do clímax como o momento que antecede o desfecho e que não se pode saber o destino dos personagens leva-nos a considerar como correta a alternativa 4 e daí resulta a necessidade da ajuda pedagógica para compreensão dos elementos textuais. Em contrapartida, a relevância contextual, que designa a importância dada pelos leitores, nos faz compreender a resposta de alguns alunos para o item 3, na medida em que seus conhecimentos de mundo – os filmes de suspense e terror e as histórias orais – os levaram a identificá-lo como alternativa.

Fica claro, portanto, que a dificuldade em encontrar tanto a ideia principal é predominante em textos de estrutura narrativa e não, exatamente, na ausência de habilidade dos alunos em utilizar as estratégias para encontrá-la. Cumpre, pois, ao docente ter claro o conceito de ideia principal, bem como gênero em estudo, conhecimentos estes que o auxiliarão em sua prática pedagógica de ensino das estratégias.

4.6 Inferências (4horas-aula)

Para trabalhar as inferências, produzimos duas atividades seguindo o mesmo padrão de algumas das atividades anteriores: a primeira, de forma compartilhada, com auxílio do professor, e a segunda de forma mais independente. Acreditamos que essa forma de trabalho nos permite verificar com mais precisão a progressão dos alunos quanto às estratégias abordadas.

Para a primeira atividade, escolhemos o texto *A noiva*, uma lenda urbana pertencente à coletânea *Aconteceu de verdade: lendas urbanas da UFSS*. A escolha da narrativa foi motivada pelo pedido dos alunos em conhecer novas lendas, pois a grande parte já era de conhecimento da turma. Acreditamos que ouvir os alunos quanto às suas preferências é valioso no processo de ensino aprendizagem da leitura, aproximando-se do viés interacionista defendido por esta pesquisa.

Aproveitamos o momento para também reforçar as estratégias abordadas anteriormente, na leitura compartilhada com os alunos. Apesar do contexto ser diferente do habitual, a maior parte dos alunos conseguiu identificar elementos da estrutura textual, o que nos informa acerca da consolidação dessa habilidade. Como exemplo, apontamos o levantamento das características comuns às lendas, como a presença de uma crença central e de personagens estereotipados.

Após a leitura e a discussão do texto, propusemos junto aos alunos a atividade para identificar o significado de algumas palavras do texto. Nosso objetivo era auxiliar os alunos a inferir o sentido de termos a partir das pistas do próprio texto. De acordo com Marcuschi (2008), a leitura é também uma atividade inferencial na medida em que a produção de sentido não se dá apenas pela extração de informações codificadas, mas pelo intercâmbio de diversas formas de conhecimento que juntas direcionam para raciocínios variados.

Assim, os alunos foram orientados a buscar, no universo textual, pistas do próprio texto que ajudassem a inferir os significados das palavras, conforme apresentamos a seguir:

4. Durante a leitura é comum que não saibamos o significado de algumas palavras, mas é possível descobrir o que significam a partir de pistas do próprio texto. Identifique, no quadro abaixo, conforme o exemplo, o significado das palavras que aparecem no texto, completando com as informações solicitadas.

Palavra	Frase do texto	Dicas do texto	Significado inferido
Hipnotizado		Vai andando na direção da mulher... Ela faz um gesto...	

Sistemático			
Trêmulo			

Explicamos aos alunos sobre a participação coletiva de todos e que não havia resposta exata para a questão. Observamos certa dificuldade em realizar a questão, pois grande parte dos alunos não sabia como o texto poderia oferecer pistas. Isso revela o quão importante é a participação docente durante a construção de sentidos.

Alguns alunos também afirmaram não haver nenhuma dica que os auxiliassem na descoberta do sentido das palavras destacadas. Para Marcuschi (2008), muitos alunos estão apegados somente à materialidade textual e esquecem de trazer à tona outros conhecimentos que podem ajudar na interpretação final.

No momento da discussão da atividade, ficamos muito surpresos com os resultados. Num total de 20 alunos, 13 alunos conseguiram inferir o sentido das palavras, recorrendo a alguma pista dada no texto conforme expomos no quadro a seguir:

Tabela 1 - Desempenho dos alunos a partir da estratégia de inferência

Palavra	Pista do texto	Significado dado pelos alunos
Hipnotizado	.. vai andando na direção ...ela faz um gesto	Encantado, enfeitado
Sistemático	..a cada andar, olhava para janela ..sempre abria cada porta	Cauteloso, regrado, organizado, precavido, repetitivo
Trêmulo	... houve uma transformação ... os olhos ganharam um brilho de ódio	Tremido, tremendo, fraco, nervoso,

Fonte: Elaborada pela autora.

A atividade evidencia o quão importante é o professor oferecer aos alunos atividades que o levem não somente a procurar respostas nos textos, mas, sobretudo, a buscar e a pensar a partir dos elementos textuais e contextuais levando-os a produzir inferências (SOLE, 1997).

Na segunda questão da mesma atividade, elaboramos uma série de assertivas para que os alunos julgassem como verdadeiras ou falsas. Nosso objetivo era estimular a produção

de inferências a partir de informações que não estavam dispostas no texto, conforme exposto a seguir:

2. Leia as alternativas a seguir e indique quais são verdadeiras relacionadas às informações contidas no texto *A noiva*.

- a. () o vigilante trabalhava no período noturno.
- b. () antes de chegar à sala 406 o vigilante checkou sala 407.
- c. () o noivo da mulher morreu em um acidente de moto.
- d. () o vigilante encontrou sua esposa pela manhã.

Esperava-se que os alunos identificassem como verdadeiras as asserções **a** e **b**, e falsas as alternativas **c** e **d**. Como na questão anterior, alguns alunos apontaram como dificuldade o fato de a informação não está explícita no texto, explicamos que seria necessário pensar um pouco sobre as afirmativas e descobrir se havia armadilhas.

Quanto ao desempenho, todos acertaram a **alternativa a**. A informação não estava diretamente no texto, mas foi reconstruída a partir da linha 1- *Nas primeiras horas da madrugada* e dos conhecimentos de mundo dos alunos, assim como as características da profissão de vigia. Isso reforça as ideias de Marcuschi (2008) acerca das operações envolvidas nos processos inferenciais, resultantes de operações entre o contexto e o contexto, situados cognitivamente.

A **asserção b** foi pontuada como verdadeira por 10 alunos. Novamente, seria necessário o aluno recuperar no texto a passagem *percorria as salas pelos números decrescentes* e saber o significado da palavra decrescente para poder interpretar a alternativa como verdadeira. Entre os alunos que marcaram como falsa a asserção, alguns diziam que seguiram a lógica de começar sempre de um número menor para o maior. Entendemos, nesse caso, que os alunos utilizaram apenas seus conhecimentos pessoais, desprezando os elementos textuais.

As **assertivas c** e **d** estavam falsas e continham armadilhas propositais. Na **alternativa c**, embora o texto afirmasse que a noiva perdera seu noivo em um acidente na estrada, ele não menciona o tipo de veículo. No total, 8 alunos consideraram a alternativa como verdadeira. Quando indagados, muitos responderam que o acidente podia ser de moto ou de carro, pois a noiva fez menção a um acidente na estrada. Entendemos que é provável que esses participantes tenham realizados operações dedutivas tais como “professora, acidente na estrada para morrer só pode ser de moto”. Nesse caso, o aluno parece ter passado ao que Marcuschi (2008) nomeia como horizonte de compreensão indevido, quando as extrapolações textuais são presentes.

Já na **alternativa d**, 13 alunos colocaram a assertiva como inverídica e 7 como verdadeira. Durante a discussão do item, os alunos que consideraram a alternativa como falsa ficaram atentos às **vozes textuais** e à menção sempre à profissão exercida. Já os alunos que assinalaram como verdadeira, ficaram presos às **informações textuais**, como ao final do turno, indicando que o período seria correspondente à *manhã*. Isso demonstra, novamente, o quanto vários conhecimentos e operações estão envolvidos para a realização das inferências.

Para finalizar, elaboramos uma atividade de caráter inferencial, porém dessa vez para ser realizada sem auxílio do professor. Aludimos ao que defende Solé (1997) acerca da posição docente como mediador – ao ensinar as formas de abordar um texto, mas também do aluno – como participante ativo do processo. Assim, uma atividade mais independente visou perceber o quanto os alunos conseguiram assimilar as estratégias já abordadas.

A atividade teve como base o texto *O elevador*, também da coletânea de textos *Aconteceu de verdade: Lendas urbanas da UFSS*. O texto teve sentenças omitidas e os alunos deveriam completar as lacunas com as opções apresentadas. Nosso objetivo era perceber se pelas pistas do texto os alunos conseguiriam inferir a sentença adequada.

Os alunos não demonstraram dificuldades para compreender o que estava sendo solicitado, diferente da primeira atividade em que sequer sabiam o que seriam pistas textuais. Isso demonstra certa independência no processo de aprendizado. A seguir apresentamos o quadro com as alternativas de resposta de cada sentença para depois analisarmos os resultados obtidos.

Figura 9 - atividade inferencial

<p>1. a) vocês poderiam ir comigo à polícia? b) vocês teriam o telefone de algum mecânico? c) vocês teriam como consertar?</p>	<p>4. a) Mas eu sou muito bonita, ninguém saberá. b) Mas meu marido vem me buscar logo. c) Mas eu não sou estranha e já estou aqui dentro.</p>
<p>2. a) ofereceram um cobertor para ela se aquecer. b) sugeriram que ela esperasse no saguão. c) ligaram o aquecedor.</p>	<p>5. a) Nenhum deles a tinha visto. b) Todos avistaram a mulher. c) Alguns perderam-se da mulher.</p>
<p>3. a) um pouco sem jeito. b) animadamente. c) De modo grosseiro.</p>	<p>6. a) sugerem interfonar para portaria. b) aconselham sempre a subir pelas escadas. c) contam o que aconteceu naquela noite.</p>

Fonte: Elaborada pela autora.

Apesar de considerarmos como correta a alternativa correspondente à sentença original do texto, compreendemos que em muitos momentos os alunos puderam dar respostas que, em partes, também poderiam ser verdadeiras. Entretanto, o que pretendemos aqui é compreender de que forma os alunos utilizaram-se da estratégia inferencial para dar coerência ao texto.

Do total de 20 participantes, apenas 2 alunos identificaram todas as passagens correspondentes ao texto. A maior parte dos alunos identificou entre 4 e 5 passagens, o que consideramos um bom desempenho para a estratégia que estávamos trabalhando.

Quanto ao **primeiro item**, a sentença: *Vocês teriam o telefone de algum mecânico?* foi a opção escolhida por 19 alunos. As informações sugeridas a partir do trecho inicial do parágrafo (*mulher sozinha, carro estragado*), poderiam apontar para dois cenários (alternativas b e c), a depender do tipo de operação empregada para dar coerência à leitura. Os alunos que optaram pela alternativa **b** parecem ter operado pelo que Marcuschi (2008) nomeia de operação de raciocínio lógico (se o carro está estragado, é necessário um mecânico) ao passo que a alternativa **c** *Vocês poderiam consertar?* operaria por um raciocínio mais prático.

Quanto ao aluno que optou pela alternativa **a** - *Vocês poderiam chamar a polícia?*, percebemos um horizonte problemático da interpretação, pois, ainda que não seja inadequado, ultrapassa as informações do texto. Mesmo que se considere a possibilidade de a mulher estar amedrontada por estar sozinha e com o carro estragado, parece ultrapassar os limites da interpretação o fato de chamar a polícia. Ademais, reforçamos a posição dos autores citados nesta pesquisa dos limites existentes em qualquer interpretação de texto.

No **item 2**, chamou-nos atenção o fato de 14 alunos identificarem a sentença *Ofereceu um coberto para ela se aquecer* como correspondente ao texto original. Parece-nos que os alunos seguiram um raciocínio prático, todavia, ignoraram a pista textual dada anteriormente *Vestindo um casaco preto que lhe cobria praticamente todo o corpo* o que invalidava a alternativa. Assim, reforçamos a ideia de Marcuschi (2008) para quem a inferência se dá por uma relação entre elementos do cotexto e do contexto, sendo as pistas caminhos que conduzem o leitor a uma interpretação possível.

Assim como o primeiro item, 19 alunos identificaram a sentença original do texto no **item 3**. Chamamos atenção para a lacuna está no início do parágrafo, sendo mais simples inferir a sentença, pois primeiro se tem acesso às informações, depois parte-se para a dedução. Isso reforma o quanto a posição lexical também incide na produção de inferências.

Quanto ao **item 4**, esperávamos que a sentença *Mas eu já estou aqui dentro, não sou uma estranha* fosse escolhida pela pista textual que a precedia “moça, não podemos

deixar estranhos entrar”. Entretanto, 10 alunos indicaram como alternativa correspondente a lacuna a sentença *Mas eu sou muito bonita, ninguém saberá*. Essa escolha nos parece decorrente de uma crença cultural, o que revela o quanto as interpretações estão sujeitas a contextos situados. Ainda que a resposta se encontre em um horizonte problemático da compreensão, a escolha de muitos alunos nos informa como o leitor é participante ativo na atribuição de sentidos e não mero receptor.

No **item 5**, 18 alunos conseguiram identificar a sequência correspondente ao texto original. Compreendemos que, novamente, os alunos realizaram a inferência mediante a uma operação dedutiva, a partir das informações dispostas ao longo do período lido.

Por fim, no **item 6**, esperávamos que os alunos acessassem os conhecimentos acerca do gênero textual lenda urbana, em especial quanto ao desfecho sem solução, característica marcante desse gênero. Também havia uma pista no parágrafo (*mas os vigilantes evitam contar essa história*) que indicaria duas alternativas **a** e **b** como possíveis no texto. Entretanto, pensamos que os 9 alunos que escolheram a alternativa *contam o que aconteceu naquela noite* como pertencente ao texto original parecem ter ignorado tanto a pista textual como a característica do gênero escrito. Como nossa intenção não é de apontar os erros, mas de compreendê-los, pode-se inferir que os alunos tenham se detido aos aspectos orais do gênero, nos quais o alerta sobre as crenças de vulnerabilidade humana mais evidentes e transmitido de geração em geração. Assim, evidencia-se mais uma vez a interação de todos os conhecimentos para que a compreensão atinja um horizonte máximo.

4.7 Atividade final (3 horas-aula)

Para finalizar o percurso didático de nossa proposta interventiva, propusemos aos alunos uma avaliação final. Seguindo os pressupostos da sequência didática original, a atividade final possibilitou ao aluno pôr em prática as noções trabalhadas separadamente em cada módulo (SCHNEUWLY; DOLZ, 2011, P. 90), assim como ofereceu ao professor uma oportunidade de uma avaliação somativa, verificando o progresso ou não de sua turma.

Em nossa proposta, a atividade final visou, sobretudo, verificar o progresso dos alunos na compreensão leitora, pois, embora as atividades tenham sido elaboradas para estratégias específicas, apontadas como mais problemáticas na sondagem inicial, observamos, na prática, que outras estratégias também foram abordadas, porém não foram analisadas mais especificamente. Nesse sentido, apesar de ser caracterizada como avaliativa, nossa atividade

final não teve esse objetivo específico, pois apenas uma atividade não mensurou evoluções percebidas durante o processo de aplicação da intervenção.

Para esta atividade, utilizamos a lenda *Loira do banheiro*, na versão de Anna Cláudia Ramos. Mantivemos a estrutura da atividade diagnóstica, com o mesmo número de questões, e o mesmo nível de dificuldade, a fim de assegurar a equidade entre as atividades. Também, assim como na atividade inicial, não realizamos qualquer intervenção junto às dúvidas dos alunos.

Dado o curto espaço de tempo, pois estávamos no final do ano letivo, abaixo de cada questão solicitamos aos alunos a justificativa para sua resposta. Como não tivemos o momento posterior de correção com os alunos, como na atividade inicial, acreditamos que essa foi a forma mais eficaz de acessar o raciocínio do aluno na construção da interpretação textual.

A seguir, apresentamos o quadro com as questões e as estratégias analisadas:

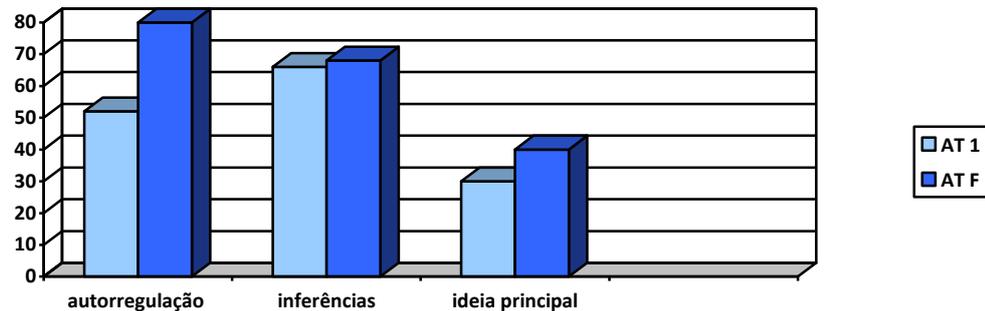
Tabela 2 - Desempenho dos alunos na atividade final

Questão	Estratégia	Porcentagem de acertos
1	Ativação dos conhecimentos prévios	96%
2	Automonitoramento e autocorreção e inferência	80%
3	Identificação do tema	92%
4	Perguntas literais	92%
5	inferência	68%
6	relacionar	90%
7	Identificação dos elementos do texto	40%
8	inferência	40%
9	Perguntas diretas/relação com o texto	96%

Fonte: Elaborada pela autora.

Como as atividades desenvolvidas focaram nas estratégias com maiores dificuldades, trazemos, no gráfico a seguir, um comparativo entre a porcentagem de acertos da atividade diagnóstica e da atividade final.

Gráfico 2 - comparação do desempenho entre as atividades inicial e final



Fonte: Elaborado pela autora.

Quanto às estratégias de caráter mais metacognitivo, como a autorregulação, a autocorreção e o automonitoramento observamos uma mudança significativa entre a primeira e a última atividade. Na primeira atividade, apenas metade da turma utilizava as estratégias de autorregulação, indicando que não havia certo domínio sobre a atividade da leitura.

2. Durante a leitura, você parou para reler alguma parte ou palavra que não compreendeu?

() sim não ()

Justificativa

Na atividade final, observamos não somente uma maior consciência do processo individual da leitura, como o impacto em outros processos, como a inferência, indicado em algumas justificativas dos alunos “Eu parei em algumas palavras difíceis de entender”. Isso revela que o domínio de estratégias metacognitivas favorece o desenvolvimento de outras estratégias, como a inferência. Assim, como afirma Koch e Elias (2006), o leitor estrategista tem domínio daquilo que lê, formulando hipóteses, fazendo previsões e mudando caminhos para sua compreensão.

Também nos chamou atenção o número de alunos que, mesmo não parando para reler alguma parte do texto, apresentou justificativa diferente da atividade inicial. Todos os alunos que não pararam relataram compreender todo o texto e afirmaram não sentir nenhuma dificuldade quanto ao significado de alguma parte ou palavra do texto. Isso reforça, mais uma vez, a formação de um leitor estrategista que se utiliza de mais de um procedimento para alcançar seu objetivo além da indicação de formação de uma nova zona de desenvolvimento, indicando uma mudança no processo de aprendizagem conforme os preceitos vygotskianos acerca da aprendizagem.

Em relação às inferências, observamos que não houve alteração considerável, mantendo-se o nível semelhante entre as atividades inicial e final. Ao longo das atividades, buscamos mostrar os alunos como as inferências poderiam ser realizadas mediante as pistas textuais alinhavados ao conhecimento de mundo. A análise da atividade final revelou que poucos alunos recorreram a este procedimento para realizar inferências, baseando-se mais na materialidade textual.

8. Considerando a lenda lida, que pistas ou ideias contribuem para a história contada por Jana ser verdadeira ou falsa? Complete no quadro a seguir com base no que você leu no texto.

Pistas/ideias que tornam a história verdadeira	Pistas/ideias que tornam a história falsa

Assim, como na atividade inicial, muitos alunos sentiram dificuldades em realizar a questão proposta. Embora tenhamos conversado sobre o processo inferencial, e conceituado as pistas textuais, houve momentos em que alunos questionaram o que seriam as pistas, revelando, portanto, que o conteúdo não fora bem assimilado. Insistimos na ideia de que conhecimento dos processos de leitura é parte fundamental para uma maior consciência do processo de leitura, mesmo que parte desse processo ocorra de forma inconsciente.

Apesar do resultado estar aquém do esperado, muitas foram as devolutivas consistentes de alunos que conseguiram identificar as pistas presentes no texto, além dos conhecimentos acerca do gênero – tais como a não solução da situação conflituosa, característica das lendas urbanas. Assim, quando os alunos trouxeram como pistas que tornaram verdadeira ou falsa a história narrada por Jana, acessaram elementos que não estavam explícitos no texto, realizando, portanto, inferências, revelando, com isso, o uso de uma estratégia bastante eficaz no momento de atribuição de sentidos.

Salientamos, igualmente, que embora o índice de acertos na questão não tenha atendido a nossa expectativa, aludimos ao pensamento de Solé (1998) sobre o ensino das estratégias de leitura. Segundo a autora, seria infundado esperar que os alunos conseguissem assimilar as estratégias de leitura a partir de uma única atividade, mas que, tal como outros processos de aprendizagem, essa habilidade estratégia fosse construída e fortalecida durante todo período de ensino da leitura durante a vida escolar.

Finalmente, em relação à identificação da ideia principal, esperávamos que os alunos conseguissem identificar, com base na estrutura textual, que sentença significaria a ideia principal do parágrafo de tensão do texto.

8. Qual o momento de maior tensão da história? Justifique sua resposta com base no texto lido.

- a) Quando Jana é encontrada desmaiada no banheiro da escola.
- b) Quando a narradora e Catarina entram de mãos dadas no banheiro.
- c) Quando a narradora pesquisa sobre a Loura na internet.
- d) Quando a narradora percebeu que Jana estava no pátio.
- e) Quando a narradora sente algo gelado em sua pele.

Justificativa

A partir das atividades realizadas quanto ao conhecimento da estrutura textual, nossa intenção era a de que os alunos percebessem na ação dos personagens aquilo de mais importante. Como observamos na atividade diagnóstica, a dificuldade residia principalmente na compreensão da estrutura apresentação/problema/clímax/desfecho, recorrente em textos de caráter narrativo e não na identificação do que seria mais importante. Logo, após a discussão da estrutura e a conceituação sobre cada uma das partes, intencionava-se que os alunos tivessem maior facilidade na identificação do momento de tensão.

Os resultados demonstraram um aumento na identificação da ideia principal, logo, pode-se concluir que parte dos alunos conseguiram acessar esta estratégia. Diferentemente da atividade diagnóstica em que as justificativas dadas tiveram por base apenas o interesse do aluno – uma clara demonstração da ausência de consenso daquilo que deve ser ensinado como ideia principal, os participantes que identificaram o momento de maior tensão justificaram sua resposta com base naquilo que conceituamos como representativo de tensão dentro de uma estrutura narrativa.

Por fim, destacamos aqui as demais estratégias abordadas – definição dos objetivos de leitura e identificação do tema, como necessárias neste percurso que se propôs a construir uma sequência didática para leitura. Ainda que não sejam analisadas, percebe-se igualmente a importância de sua conceituação e trabalho junto aos alunos, e a consequente utilização em momentos posteriores, de modo a modelar formas de abordar o texto e tornar mais atraente o aprendizado da leitura.

Esboçadas as principais reflexões sobre as atividades realizadas, a seguir apresentaremos nossas considerações gerais sobre toda trajetória percorrida durante nossa pesquisa-ação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, buscamos desenvolver atividades que respondessem à questão norteadora de nossa pesquisa: como a adoção de práticas mediadoras, no ensino da leitura de lendas urbanas, pautadas por estratégias de leitura, podem promover o fortalecimento da competência leitora de alunos do Ensino Médio? Na sequência, retomamos o percurso deste trabalho visando verificar se nosso questionamento foi respondido.

O levantamento histórico das práticas de ensino de leitura na escola, realizado a partir de nossa pesquisa, revelou o quanto ainda predomina um modelo ultrapassado de ensino da leitura nas escolas, focado muitas vezes no texto ou na descoberta do que o autor quis dizer, desprezando o conhecimento trazido pelos alunos, portanto, desconectado do social.

Além disso, o fato de muitos estudantes chegarem às séries finais com dificuldades na compreensão de texto, levou-nos a pensar em uma proposta de intervenção que buscasse mediar o ensino das estratégias de leitura a partir do gênero lenda urbana, que constituiu nosso objetivo geral.

Considerando que toda pesquisa é um recorte de infinitas possibilidades, nosso olhar voltou-se aos alunos de uma turma de 1º ano do Ensino Médio de uma escola pública de Fortaleza, cujo desempenho, na mais importante avaliação em larga escala do estado (SPAECE), estava em um nível considerado crítico. Outro aspecto importante foi o de que a turma escolhida teve desempenho aquém do esperado nos primeiros bimestres do ano letivo do ano de 2019.

Alinhado a nossos objetivos específicos **i)** descrever as estratégias que os alunos têm mais dificuldade; **ii)** analisar se o ensino das estratégias de leitura contribui para melhoria da compreensão leitora e **iii)** refletir sobre a metodologia de ensino de leitura pautado na mediação de estratégias, recorreremos à proposta de Schewneuly e Dolz (2008) de sequência didática (SD), dada a possibilidade de verificar o progresso dos alunos de forma mais contínua. Nossa escolha pela SD também foi motivada pelo fato de esta, por ser uma metodologia mais interativa, contribuir para uma análise mais processual, permitindo, assim, verificar como a construção de sentido se efetiva e quais as dificuldades reveladas pelos alunos ao longo das atividades realizadas.

Na adaptação da proposta, iniciamos nossa intervenção aplicando uma atividade inicial – de caráter diagnóstico, a fim de observar em quais estratégias os alunos possuíam maior *déficit*. Depois, desenvolvemos atividades focadas nessas estratégias, desta vez a partir da mediação docente da leitura de lendas urbanas, através de uma pesquisa-ação.

Quanto ao nosso **primeiro objetivo**, observamos que os alunos apresentaram mais dificuldades em relação à autorregulação/automonitoramento, inferência e identificação da ideia principal.

A avaliação diagnóstica serviu com retrato do momento de leitura de nossos alunos, identificado com a zona de desenvolvimento atual dos alunos. A partir desse recorte, buscamos desenvolver atividades que estimulassem as estratégias mais deficientes, na direção de uma nova zona de desenvolvimento.

Na ausência de limites reais de começo e término das estratégias, observamos que por mais que produzíssemos atividades destinadas às estratégias específicas da sondagem, era natural que outras também fossem abordadas. Além disso, julgamos pertinente abordar estratégias antes da leitura, ainda que não tenham apresentado grandes dificuldades. Assim, iniciamos as atividades partindo daquilo que pode ser trabalho ao que antecede o texto, deixando claros os objetivos de leitura e valorizando o conhecimento anterior que os estudantes tinham sobre as lendas urbanas.

Definidos os objetivos e ativado o conhecimento prévio, exploramos as três estratégias mencionadas anteriormente. Em todas as atividades buscamos, junto aos alunos, compreender de que maneira se organizava a interpretação e como cada uma das estratégias poderia ser acessada e utilizada para uma leitura com mais significado e não apenas uma leitura mecânica.

Quanto ao nosso **segundo objetivo**, *analisar se o ensino das estratégias contribui para a melhoria da compreensão leitora*, baseamo-nos nas atividades inicial e final, para ter um resultado do ponto de vista quantitativo, mas também consideramos uma abordagem qualitativo no que diz ao progresso dos alunos durante a aplicação das atividades.

A análise quantitativa revelou avanços nas estratégias de caráter metacognitivo (automonitoramento/autocorreção) e na identificação da ideia principal que tiveram uma porcentagem maior de acertos no comparativo entre as atividades inicial e final. Já na estratégia relativa à inferência, manteve-se um padrão semelhante em ambas as atividades. Entendemos que talvez fosse necessário um maior tempo destinado a esta estratégia, o que sugerimos como lacuna para outros trabalhos.

A análise qualitativa baseou-se nas respostas e *feedbacks* dados aos alunos durante as atividades e a correção coletiva. Dessa forma, a partir da troca entre professor e aluno, mediando o conteúdo, pudemos monitorar os alunos para desenvolver estratégias de leitura que os tornassem mais proficientes. Além disso, observamos como o retorno do desempenho escolar não precisa ser exclusivamente obtido por uma avaliação formativa, tão

comum ao meio escolar. É necessário que as atividades de compreensão leitora sejam realizadas de forma processual e com o acompanhamento mais de perto por parte do professor.

Quanto ao **terceiro objetivo**, *refletir acerca das práticas pedagógicas pautadas pela mediação*, observamos como ainda predomina no ambiente da escola a ideia de um ensino tradicional, o que julgamos ser derivado de uma crença do professor detentor de um saber e de um aluno receptor. Entendemos que apesar de todo esforço empreendido, não é fácil mudar crenças. Por isso, a importância da realização de práticas que quebrem esse padrão. Sentimos que no início de nossa intervenção muitos alunos não foram tão receptivos. Houve também aqueles que consideravam que a intervenção era restrita apenas na leitura realizada pelo professor, sem participação ativa do aluno. Nesse cenário, foi necessário muito diálogo para que fosse percebido a relevância das aulas de leitura.

Desse modo, chegamos à conclusão de que o ensino da leitura deve ser um tema olhado com maior atenção dentro do ensino da Língua Portuguesa. Retornando ao nosso questionamento inicial, acreditamos que, ao adotar práticas que considerem todo o processo de compreensão dos sentidos, conseguimos evidenciar a importância do papel docente no seu compromisso como um todo, desde o momento inicial de escolha do gênero, contando, inclusive, com a participação dos alunos, ao ensino de estratégias de compreensão leitora.

Esperamos, assim, que nosso trabalho possa ajudar na elucidação de problemas comuns à sala de aula, uma vez que a leitura perpassa todas as disciplinas. Sugerimos a futuros pesquisadores que possam replicar nossa proposta, explorando, a partir de sua realidade, outro gênero textual ou, ainda, outras estratégias que não foram contempladas em nosso estudo.

REFERÊNCIAS

- BAKTHIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- BEZERRA, B. G. **Gêneros no contexto brasileiro: questões (meta)teóricas e conceituais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.
- BORTONI-RICARDO, S. M. et al. Introdução. In: BORTONI-RICARDO, S. M. et al. (Orgs.). **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC, SEF, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcom.um.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 02 jun. 2019.
- BUARQUE, C. **Chapeuzinho Amarelo**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.
- COZENZA, R.; GUERRA, L. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- DIESEL, A. **Estratégias de compreensão leitora: uma proposta de atividades desenvolvidas sob a perspectiva das metodologias ativas de ensino**. 2016. 240 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Fundação Vale do Taquari de Educação e Desenvolvimento Social, Lajeado, 2016. Disponível em: <https://www.univates.br/bdu/bitstream/10737/1198/1/2016AlineDiesel.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2019.
- DION, S. A lenda urbana: um gênero narrativo de grande mobilidade cultural. **Boitatá – Revista do GT de Literatura Oral e Popular da ANPOLL**, Londrina, n. 6., 2008. p. 1-13. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/boitata/article/view/31156> Acesso em: 03 ago. 2019.
- ESOPO. **Fábulas de Esopo**. São Paulo: Publifolhinha, 2013.
- FLÁVIO MARINHO. Campanha sobre turismo sexual veiculada pelo governo do RN faz parte de estratégia de governadores que fazem oposição a Bolsonaro. **BlogdoFM**, Natal, 30 abr. 2019. Blog. Disponível em: <https://blog.flaviomarinho.com.br/campanha-sobre-turismo-sexual-veiculada-pelo-governo-do-rn-faz-parte-de-estrategia-de-governadores-que-fazem-oposicao-a-bolsonaro/>. Acesso em: 17 ago. 2019.
- FRANCO, C. P. Por uma abordagem complexa de leitura. In: TAVARES, K.; BECHER, S.; FRANCO, C. (Org.). **Ensino de Leitura: fundamentos, práticas e reflexões para professores da era digital**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2011a. p.26-48.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FREITAS, V. A. L. Mediação: estratégia facilitadora da compreensão leitora. In: BORTONIRICARDO, S. M. et al. (Org). **Leitura e Mediação Pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012.

GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 10. ed. Campinas: Pontes, 2012.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 9. ed. Campinas: Pontes, 2000.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

MARCUSCHI, L.A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2008.

MOREIRA, N. E. P. **Lendas urbanas: atualização, persistência e “realidade” nessas narrativas multimídia**. 2010. 107 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/5325?locale=en>. Acesso em: 03 ago. 2019.

NATÁLIA PAIVA. Histórias que o povo conta. **O Povo**, Fortaleza, nov. 2006. Vida & Arte. Disponível em: <https://www20.opovo.com.br/app/acervo/noticiashistoricas/2014/12/05/noticiashistoricas,3289509/serie-lendas-urbanas.shtml>. Acesso: 02 jun. 2019.

PELLEGRINI FILHO, A. **Literatura folclórica**. São Paulo: Manole, 2000.

SANTIAGO, S.M.S. **Implicações do SPAECE no fazer pedagógico das aulas de leitura em língua portuguesa no ensino fundamental**. 2015. 113 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2015.

SAUSSURE, F.D. **Curso de Linguística Geral**. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein. 34 ed. São Paulo: Editora Cultrix, 2012.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e Organização de R. Rojo; G. S. Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, M. R. **Estratégias de leitura e desenvolvimento da compreensão leitora: proposta de sequência didática com base no gênero fábula**. 2017. 96 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) - Pontifícia Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/20403>. Acesso em: 03 jun. 2019.

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

SYLVESTRE, F. A. O uso de lendas urbanas: uma proposta de leitura. Anais IV ENLIJE...Campina Grande: Realize, 2012. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/690>. Acesso em: 02 abr. 2019.

TADEU, J. **Lendas Urbanas**. São Paulo: Planeta Jovem, 2010.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. São Paulo: Cortez, 2009.

TIRAS ARMANDINHO. Disponível em: <https://tirasarmandinho.tumblr.com/>. Acesso em: 15 ago. 2019.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005

VIANNA, C. D.; DAMIEN, C.; CEREJA, W. **Português contemporâneo**: diálogo, reflexão e uso. São Paulo: Saraiva, 2016.

VINIL VERDE. Direção: Kleber Mendonça Filho. Roteiro: Kleber Mendonça Filho e Bohdana Smyrnova. Música: Silvério Pessoa. Brasil: Símio Filmes, 2004. Vídeo (14 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BOaGP3uBT0I>. Acesso em: 17 ago. 2019.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Afeche e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

APÊNDICE A – ATIVIDADE DIAGNÓSTICA DE COMPREENSÃO TEXTUAL – GÊNERO LENDAS URBANAS

Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Cláudio Martins

Curso: Leitura de Lendas urbanas – conhecendo o universo de mistério

Turma: 1º do Ensino Médio - B

Aluno: _____

ATIVIDADE DIAGNÓSTICA

Para início de conversa...

Querido aluno, você será convidado(a) a conhecer o mundo das lendas urbanas a partir da leitura de uma lenda bastante conhecida, mas antes vamos conversar um pouco sobre esse gênero.

- Você já ouviu falar em lendas urbanas? O que são elas?
- Você gosta de lendas urbanas? Por quê?
- Você conhece alguma lenda urbana? Se sim, conte-nos um pouco sobre ela.
- Em que situação você tomou conhecimento sobre a lenda contada?

Deixemos de conversa e vamos ao que interessa. A seguir você lerá uma lenda urbana repleta de muito mistério... Aproveite o momento e mergulhe no prazer da leitura!

O homem do saco

Essa história aconteceu há mais de vinte anos, num dia nublado. Perfeito para Josué, Mateus, Antonia e Frederico começarem o dia colocando o plano combinado em ação. Estavam de férias, e o plano principal seria desvendar o mistério do desaparecimento de Carlinhos, um menino que morava na mesma rua que eles.

No dia do sumiço, Josué, Mateus, Antonia e Frederico se encontraram para brincar, mas quando chegaram na esquina da rua levaram o maior susto.

A polícia estava lá, e a mãe do Carlinhos chorava sem parar. Os adultos se aglomeravam na porta da casa, mas não deixavam nenhuma criança chegar perto nem explicavam nada. A única pessoa que deu alguma explicação para as crianças foi a dona Joana, a moradora mais antiga das redondezas.

- O Homem do Saco pegou o Carlinhos. Eu já expliquei bem quem ele é, não expliquei? Um velho que anda com um saco nas costas para roubar crianças desobedientes e que andam sozinhas. Se vocês não quiserem sumir também, é melhor obedecerem bem aos seus pais, entenderam?

Meninos e meninas entenderam bem. Uns acreditaram, outros choraram com medo, outros fizeram caso e acharam que era conversa da Dona Joana para ninguém fazer bagunça na rua durante as férias. O fato é que verdade ou mentira, desde aquele dia um mistério começou a rondar a Rua das Andorinhas e tudo ficou diferente. As crianças não brincavam mais tão à vontade quanto antes e não falavam outra coisa a não ser no medo que tinham de o Homem do Saco aparecer e levar mais alguém.

No dia em que os quatro amigos se encontraram para colocar o plano em ação, estavam dispostos a explorar as redondezas para achar alguma pista sobre o sumiço do Carlinhos, já que os pais evitavam falar qualquer coisa sobre o assunto. Eles já tinham escarafunchado um buraco que havia no final da Rua Cinco, espionado o quitandeiro, que achavam que era um homem muito esquisito, e estavam voltando para a Rua das Andorinhas quando viram um homem misterioso mexendo num saco de lixo bem perto da casa do Carlinhos. Levaram um susto quando se deram conta de que era um velho barbudo, sujo, e que carregava um enorme saco nas mãos.

Os quatro gelaram. Só podia ser o Homem do Saco.

Justo nessa hora, Antonia e Josué ouviram um choro vindo do saco. Frederico disse que devia ser imaginação. Ele era o que menos acreditava nessa história, preferia pensar que o Homem do Saco não passava de uma lenda. Mas, mesmo assim, não tinham muita certeza.

Os quatro foram se esgueirando e chegaram mais perto. Ficaram escondidos atrás de uma camionete estacionada do outro lado da rua. De repente, o pavor tomou conta dos amigos. Desta vez, todos ouviram um choro fininho vindo da direção do saco. E na mesma hora viram o velho abrir o saco que trazia nas mãos e remexer no saco de lixo. Mas justo quando iam ver o que ele faria, um caminhão enorme passou e tapou a visão. E quando o caminhão saiu, a única coisa que viram foi o Homem do Saco dobrando a esquina com seu saco nas costas. Engraçado é que todos acharam que o saco estava mais leve.

Em seguida, os quatro correram na direção do saco de lixo e o que viram não foi nada bom. Josué, Mateus e Antonia ficaram de boca aberta.

- Nossa, gente! São ossos – disse Mateus.

- Ossos e resto de comida!!! – disse Josué espantado.

- Aposto que são os ossos do Carlinhos que aquele velho malvado deixou aqui para todo mundo ter certeza de que ele não vai mais voltar.

- Não fala besteira, Antonia. Esses ossos devem ser restos do açougue da esquina. Se fossem do Carlinhos, alguém teria feito alguma coisa.

- Que coisa, Frederico. Você nunca acredita nas provas que a gente encontra. Que coisa chata!

- Não é isso, Mateus, mas pensa só, tinha um monte de gente na rua e ninguém pegou o Velho do Saco. Por quê?

- Sei lá por quê. Os adultos são sempre esquisitos. O que sei é que teremos que desvendar mais este mistério.

Acontece que, duas semanas depois, a mãe do Carlinhos se mudou e nunca mais ninguém teve notícias dela nem do filho. Até hoje Josué, Mateus, Antonia e Frederico se perguntam de quem eram aqueles ossos. Mas como nunca descobriram nada, começaram a espalhar essa história de Velho do Saco e ossos de menino.

Foi assim que a história de Carlinhos virou lenda.

Fonte: RAMOS, A.C. Lendas urbanas: a loura do banheiro e outras histórias. São Paulo: Editora DCL, 2009.

Desvendando o texto

A partir da lenda urbana lida, responda às seguintes questões.

1. Ao ler o título, você criou expectativas sobre quem seria o Homem do Saco?

() sim () não

2. Durante a leitura, você parou para reler alguma parte (alguma palavra que não entendeu)?

() sim () não

3. Qual o mistério a ser solucionado pelos personagens da história Josué, Mateus, Antonia e Frederico?

<hr/> <hr/>

4. Qual explicação a vizinha Joana deu sobre o mistério que os garotos tentavam solucionar?

<hr/> <hr/>

5. O que dá um tom de suspense ao cenário inicial da narrativa? Escolha o item adequado e justifique sua resposta.

- A) O dia estar nublado.
- B) As crianças estarem de férias.
- C) O plano ser colocado em ação.
- D) Os meninos brincarem no meio da rua.
- E) As crianças e Carlinhos morarem na mesma rua.

Justificativa:

<hr/> <hr/> <hr/>

6. Qual o momento de maior tensão da história? Justifique sua resposta com base no texto lido.

- A) Quando Josué, Mateus, Antonia e Frederico encontraram a polícia na casa de Carlinhos.
- B) Quando as crianças passaram a não brincar mais na rua por medo do Homem do Saco.
- C) Quando os meninos viram um homem misterioso mexendo num saco de lixo bem perto da casa do Carlinhos.
- D) Quando os quatro amigos foram chegando próximo ao saco de lixo remexido por uma pessoa suspeita para o conferir.
- E) Quando Josué, Mateus, Antonia e Frederico começaram a espalhar a história do Velho do Saco e dos ossos do menino.

Justificativa:

<hr/> <hr/> <hr/>

7. Identifique, a partir da lenda lida o solicitado no quadro abaixo:

Que palavras você destacaria nessa narrativa?

Se você tivesse que contar essa história para alguém como resumiria?

8. Os quatro amigos passam a colher evidências do envolvimento do Homem do Saco no desaparecimento de Carlinhos. No quadro abaixo escreva as evidências a favor e contra a participação do Homem do Saco no desaparecimento do garoto.

Evidências a favor	Evidências contra

9. Sobre o final do texto lido, responda às seguintes questões.

a) O mistério da história foi solucionado? Por quê?

b) Você considera esse desfecho apropriado para esse tipo de história? Justifique sua resposta.

Bom trabalho!

APÊNDICE B – *SLIDES* DA ATIVIDADE SOBRE ATIVAÇÃO DOS CONHECIMENTOS PRÉVIOS E OBJETIVOS DE LEITURA



PREPARANDO PARA A LEITURA....

2. Você já leu ou gosta de ler lendas? Se sim, quais você já leu? Você seria capaz de nomear as lendas a seguir?

The collage consists of six small images arranged in a 2x3 grid. The top-left image shows a pair of hairy legs sticking out from under a bedsheet. The top-right image shows a man in a white shirt holding a handgun. The middle-left image shows a classic black sports car. The middle-right image shows a person in a green mask and blue shirt. The bottom-left image shows a doll with large eyes and blonde hair. The bottom-right image shows a man in a black shirt and purple cap holding a white bag, with the text 'FORTALEZA ORDINARIA' visible in the background.



Regras

- Formação de duplas.
- A pergunta aparecerá na tela e será lida pelo professor.
- A partir de então o aluno poderá fazer uma pesquisa no computador.
- O aluno só poderá dar a resposta após pesquisa no Google.
- Para responder é preciso seguir o rito.
- O primeiro que chegar a mão será o vencedor. Não sendo a resposta correta, outros alunos poderão participar.

Pontuação: acertos 10 pontos
erros 5 pontos

Como se diz "espelho" em francês?

- A) mirror
- B) espejo
- C) specchio
- D) miroir

Quem inventou a mala de viagem com rodinhas?

- A) Georges Vuitton
- B) Le postiche
- C) Bernard D. Sadow
- D) Santino

A) Londres

B) Portland

C) Texas

D) Bruxelas

Stephen King é um escritor de histórias terror, conhecido pela obra "um jogo perigoso". Onde ele nasceu?

A) Gary Dauberman

B) James van

C) Kathryn Bigelow

D) Alfred Hitchcock

Quem é o autor de "Psicose"?

Diga um sinónimo para a palavra

IMAGINAÇÃO

QUE LENDA VAMOS LER?

APÊNDICE C - ATIVIDADE PARA AUTOMONITORAMENTO/AUTORREGULAÇÃO

Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Cláudio Martins

Curso: Leitura de Lendas urbanas – conhecendo o universo de mistério

Turma: 1º do Ensino Médio - B

Aluno: _____

Leia no texto abaixo as palavras que estão em negrito:

Em um texto **homem** sobre **carro** a atenção **casa** um ponto **menino** importante é **chapéu** que o **sapato** material **doce** a ser **homem** lido **carro** pelo **casa** sujeito **menino** na **chapéu** tarefa **sapato** relevante **doce** deve **homem** ser **carro** não só **casa** coerente **menino** mas também **chapéu** gramaticalmente **sapato** correto **doce** sem **homem** ser **carro** muito **casa** fácil **menino** de modo **chapéu** que **sapato** toda **doce** a **homem** atenção **carro** seja **casa** bastante **menino** mobilizada **chapéu** para **sapato** entender **doce** a leitura.

a) **Ao percorrer o texto, você conseguiu formar alguma frase? Qual ?**

b) **É possível perceber alguma outra mensagem nesse texto? Justifique.**

O texto a seguir apresenta 7 incoerências. Identifique-as e justifique sua escolha.

A bruxa do espelho

(...) Ao chegar ao quarto de Keka, as duas abrem devagarzinho a porta para Anna pegar suas coisas para dormir. O quarto está vazio. Imaginando que Keka está no banheiro, olham nessa direção, e notam uma mancha saindo por cima da porta. A luz está acesa, não conseguem ver de que cor é a mancha, mas estranham. Daniella acende o abajur, e elas se aproximam da porta. Sem pisar na mancha não identificada, chamam:

- Keka?

Nada.

- Keka, você está aí?

Como não ouvem resposta, ficam aflitas. Empurram a porta e encontram Keka caída no chão.

Não se atrevem a se aproximar. A cena é pavorosa. Keka está ali, caída no chão. SEM OLHOS!

Só o que atinam a fazer é sair correndo dali, ainda gritando. Antes de chegar à sala, ouvem todas as portas e janelas batendo, fechando-se e trancando-se sozinhas.

O desespero é total. Elas gritam, tentando fechar a porta, mas não conseguem.

- Está trancada, não consigo abrir.

Em pânico, Anna pergunta:

- O que está acontecendo, Danny?

- Só pode haver uma explicação: Bloody Mary está aqui.

- Mas nós não fizemos nada, não chamamos o nome dela.

Daniella está tentando raciocinar, apesar do enorme medo que sente:

- Pela história que Keka contou e pelo o que ela fez, acho que não vamos ter paz a partir de agora, mesmo que consigamos fugir. – Ela tenta pensar em uma solução definitiva: - Não sei quanto a você, mas não quero esse fantasma me perseguindo para sempre.

- E o que vamos fazer? – pergunta Anna sem ter a mínima ideia de como acabar com tudo isso.

Daniella, de frente para Anna, segura a amiga pelos joelhos e tenta acalmá-la. Precisam agir juntas para vencer a bruxa.

- Só tem um jeito, explica. – Eu vou afastá-la e, quando ela aparecer, quebro o espelho. Você fica atenta e, caso eu não consiga, você quebra.

O ambiente fica pesado, silencioso por alguns segundos. Mas não há saída. Precisam fazer isso.

Respirando fundo, Daniella abraça Anna e a seguir vai até o maior espelho da sala. Para diante dele. Anna fica ao seu lado.

Daniella chama Bloody Mary pausadamente, três vezes.

- Bloody Mary, Bloody Mary, Bloody Mary.

Depois de uns cinco segundos, as duas se olham... não aconteceu nada ...

Mas Daniella ainda não encontrou as esperanças.

- Sinto que vai acontecer.

- E com que você vai quebrar o espelho? – Anna percebe, de repente, nenhuma das duas pensou nisso.

- Nossa, esqueci. Pega alguma coisa para quebrar o espelho. Ao mesmo tempo, Daniella olha novamente para o espelho e leva um enorme susto.

Bloody Mary está ali, olhando fixamente para ela. Seus olhos começam a sangrar e ela respira com dificuldade, como se estivesse sendo estrangulada. Não consegue gritar, não consegue reagir. É o fim.

Sente suas pernas bambearem. Sabe que vai cair irremediavelmente. E então, o silêncio... e cai.

Mas, ao cair, inexplicavelmente começa a respirar melhor. Leva um tempo para entender o que aconteceu.

Anna quebrou o sofá com um objeto qualquer que encontrou. Corre para Daniella:

Daniella, aliviada, tenta responder, mas sua voz quase não sai. Sussurra, apenas:

- Acho que, com isso, vamos ter uns quinhentos anos de azar!!!!

APÊNDICE D - ATIVIDADE PARA IDENTIFICAÇÃO DO TEMA/ IDEIA PRINCIPAL

Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Cláudio Martins

Curso: Leitura de Lendas urbanas – conhecendo o universo de mistério

Turma: 1º do Ensino Médio - B

Aluno: _____

Querido aluno, a seguir temos uma curiosidade retirada de uma revista científica sobre o universo das Lendas urbanas. Aposto que você também tem curiosidade sobre a veracidade das ideias que correm por aí... aproveite a leitura.

É verdade que agulhas com HIV são colocadas em cinemas?

Você já ouviu essa lenda urbana? Ela diz que, ao sentar numa poltrona de cinema ou de teatro, você sente uma agulhada. Ao verificar o que houve, acha uma seringa com sangue ao lado de uma mensagem: “Bem-vindo ao mundo da Aids...”. A armadilha seria planejada por revoltados que teriam contraído o HIV, o vírus da doença.

Mas a verdade é que, se algum maluco de fato chegou a preparar tal armadilha, ela certamente deu errado. “O vírus HIV é muito fraco e é um parasita. Ele precisa de uma célula sanguínea para sobreviver, e o sangue fora do corpo coagula em alguns minutos”, diz o professor doutor Paolo Meneghin, da Escola de Enfermagem da USP. Para que o atentado desse certo, a seringa precisaria ser trocada constantemente. Além disso, a agulha teria que penetrar as roupas e os músculos da vítima até chegar à corrente sanguínea. Sem contar que seria preciso injetar muito sangue para contaminar alguém. Ou seja, chances de sucesso praticamente nulas.

(Disponível em <https://super.abril.com.br/mundo-estranho/e-verdade-que-agulhas-com-hiv-sao-colocadas-em-cinemas/>. Acesso em 19 de novembro de 2019)

01. Como conversamos, todo texto possui um comunicador, aquilo que trata o texto, também conhecido como tema e uma ideia p

principal, aquela parte mais importante, que pode ser expressa em uma ou mais frases. A partir disso, responda os seguintes questionamentos:

- c) De que trata o texto?
 - d) Qual a ideia mais importante apresentada pelo autor?
-

2. Pensando na lenda que foi lida, A bruxa do espelho responda aos seguintes questionamentos:

a) O que ocorre durante a narrativa que desencadeia uma nova situação a ser resolvida pelos personagens? (complicação)

<hr/> <hr/>

b) Qual momento da narrativa provoca maior clima de tensão? (clímax)

- 5. O ambiente fica pesado, silencioso por alguns segundos.
- 6. Sente suas pernas bambearem.
- 7. Os olhos das duas moças começam a sangrar.
- 8. Bloody Mary caminha em direção às duas.

c) Como foi resolvida a situação? (desfecho)

<hr/> <hr/>

APÊNDICE E - ATIVIDADE PARA PRODUÇÃO DE INFERÊNCIAS

Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Cláudio Martins

Curso: Leitura de Lendas Urbanas – conhecendo o universo de mistério

Turma: 1º EM- B

Alunos: _____

Querido aluno,

Hoje vamos conhecer uma lenda diferente. Ela pertence a uma coletânea chamada de “Aconteceu de verdade: Lendas Urbanas da UFSS”. A lenda chama-se A noiva. Você imagina como será? Aproveite a leitura.

A noiva

Nas primeiras horas da madrugada, um vigilante saiu da guarita, olhou pelas portas de vidro da entrada e subiu as escadas do Bloco A para fazer a ronda de rotina nos andares. O barulho das chaves em sua mão marcava o ritmo dos passos, inclusive fazendo um eco, por ser o único som existente.

Esse vigilante era muito sistemático e, a cada andar, olhava pelas janelas o amplo estacionamento (a essa hora, vazio), passava pelas portas dos três elevadores e percorria as salas pelos números decrescentes, fazendo toda a volta no andar. Sempre abria cada porta, lançava a luz da lanterna em panorama, trancava a porta e dava uma pequena batida no batente com o cabo da lanterna. Era uma forma de autoafirmação, como se marcasse um ponto para si mesmo.

Quando estava no quarto andar, olhou para o interior da sala em que os estudantes geralmente ficam e percebeu, sem muita importância, um feixe de luz amarelada. Reflexo da lua, por certo. Começa a volta e , quando marcou o ponto perto do bebedouro e da sala 406, julgou escutar um barulho no outro lado do andar. Como se alguém estivesse amassando tecido de roupa, ou vestindo-as.

Achou estranho, mas podia ser somente o som das árvores lá fora ou o próprio cansaço de subir todas aquelas escadas. Continuou a andar pelo corredor até regressar à sala dos alunos. Olhando de relance, notou que, lá dentro, estava uma mulher branca, vestida de noiva, com cabelos encaracolados muito loiros e esvoaçantes, olhando para ele através do vidro, com olhos negros que pareciam abismos.

Quando o vigilante estava quase encostando seu rosto no vidro, tão perto que a respiração começava a embaçar, aquela estranha mulher, sorridente, aproximou-se também e falou, com uma voz doce e angelical: “Eu perdi meu noivo num acidente logo ali, na estrada. Você não quer casar comigo?”.

Ele não sabia o que responder. Toda aquela situação era absurda e não havia maneira segura de escapar. Segurando a lanterna com força na mão esquerda, sentiu a sua aliança pressionar os dedos. Então, tentando disfarçar o terror com uma voz tranquila, disse: “Não posso, moça. Sinto muito. Você é muito bonita, mas eu sou casado, fiel à minha esposa. E eu preciso trabalhar”.

Houve uma transformação... o ar todo pareceu congelar, e a figura feminina se contorceu. Os cabelos tornaram-se agulhas, as mãos tornaram-se garras, os olhos ganharam um brilho de ódio. E ela, apontando-lhe um dedo negro e trêmulo, falou: “Então terei de me casar com outro!”.

E sumiu. A noiva não foi mais vista, ou porque foi para outro local atrás de um marido, ou porque ainda não encontrou outro pretendente sozinho pela UFSS. E o vigilante, no fim do seu turno, voltou para casa, abraçou-se com sua esposa, beijou-a e declarou que nunca se separaria dela, pois percebeu que o casamento é capaz de salvar a vida de um homem...

Essa história aconteceu de verdade com um vigilante da UFSS.

01. Durante a leitura é comum que não saibamos o significado de algumas palavras, mas é possível descobrir o que significam a partir de pistas do próprio texto. Identifique, no quadro abaixo, conforme o exemplo, o significado das palavras que aparecem no texto, completando com as informações solicitadas.

Palavra	Frase do texto	Dicas do texto	Significado inferido
Hipnotizado		Vai andando na direção da mulher... Ela faz um gesto	
Sistemático			
Trêmulo			

--	--	--	--

02. Leia as alternativas a seguir e indique quais são verdadeiras relacionados ao texto *A noiva*.

- e. () o vigilante trabalhava no período noturno.
- f. () antes de chegar à sala 406 o vigilante checkou sala 407.
- g. () o noivo da mulher morreu em um acidente de moto.
- h. () o vigilante encontrou sua esposa pela manhã.

APÊNDICE F - ATIVIDADE PARA PRODUÇÃO DE INFERÊNCIAS

Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Cláudio Martin

Curso: Leitura de lendas urbanas – conhecendo o universo de mistério

Turma: 1º EM- B

Alunos:

O texto que você lerá a seguir faz parte de uma coletânea chamada “Aconteceu de verdade: Lendas urbanas da UFSS”. A seguir, algumas sentenças do texto foram omitidas. Para que possamos discutir o texto é preciso completá-las. Complete-as com a(s) alternativa (s) que julgar mais adequadas. (As alternativas estão após o texto).

O elevador

Durante a madrugada, é comum escutarem-se barulhos no Bloco A. Isso ocorre, porque durante o dia toda a estrutura de ferro e tijolos se dilata, devido ao calor e, à noite, ela se contrai, devido ao frio.

São fenômenos físicos facilmente explicáveis pela ciência. Mas em uma determinada noite, perto das três horas da madrugada, com os vigilantes se preparando para tomar um chimarrão e espantarem o frio, o barulho que ouviram do lado de fora não era de contração térmica.

Uma mulher veio vindo na direção da entrada do Bloco A, acenando com os braços abertos. Logo os quatro vigias abriram as portas de vidro, e a mulher, vestindo um casaco preto que lhe cobria praticamente todo o corpo e usando um capuz que apenas deixava ver um par de olhos azuis, contou a razão de estar ali, àquela hora: “Meu carro estragou logo ali em frente, _____?(1)”.

Os quatro, muito atenciosos, dividiram-se: dois foram procurar o telefone de algum mecânico conhecido, que poderia ajudá-la de madrugada, enquanto os outros dois lhe faziam companhia. Como estava muito frio, _____(2).

Um dos vigilantes telefonou e conversou com um amigo que poderia arrumar o carro da mulher. Levaria meia hora até ele chegar. A mulher, então, perguntou se não poderia conhecer os outros andares da UFSS, pois nunca tinha entrado ali.

_____ (3), os quatro explicaram que, como era de madrugada, as ordens eram de que ninguém poderia entrar no prédio e circular lá dentro. Ela deu uma risada inocente: “_____ (4)”. Ela tirou o capuz mostrou que, além dos olhos azuis, tinha cabelos loiros e um sorriso encantador. Os quatro, ainda mais envergonhados, reiteraram a fala de que, infelizmente, não poderiam deixá-la subir, mas se ela quisesse voltar durante o dia ou mesmo à noite, durante o período de aulas, com certeza eles teriam muito gosto em acompanhá-la. Ela sorriu em retribuição e sentou-se para esperar o mecânico.

Alguns minutos depois, aproveitando um momento de distração, ela sorratamente apertou o botão do terceiro elevador, mais afastado da área dos vigilantes. Eles só perceberam quando o apito soou e as portas se abriram. Não conseguiram impedir que o elevador fechasse, com a mulher lá dentro, sorrindo como se pedisse desculpas pela travessura.

Rapidamente, eles correram pelas escadas, parando um em cada andar, de modo a encontrar a mulher, independente do andar que ela saísse.

O vigilante que, pulando de dois em dois degraus, chegou até o quarto andar, puxando o ar com mais força, ouviu quando o apito avisou a chegada do elevador. Quando as portas se abriram, a mulher não estava lá. Ele foi até o parapeito e gritou aos colegas se enxergavam a mulher. _____ (5)

Estavam em alerta, tentando entender o que aconteceu, quando o mecânico que tinha sido chamado apareceu, perguntando onde estava o carro, pois não havia nenhum carro na entrada da UFFS.

Às vezes, algum dos elevadores apita, indicando que chegou a um andar, mesmo sem ninguém lá dentro, e barulhos ocasionais continuam acontecendo, possivelmente pela dilatação térmica. Mas todos os vigilantes evitam contar essa história e tentar trocar de assunto, quando alguém menciona que o elevador 3 está com defeito. Na dúvida _____ (6).

1.

- a) vocês poderiam ir comigo à polícia?
- b) vocês teriam o telefone de algum mecânico?
- c) vocês teriam como consertar?

2.

- a) ofereceram um cobertor para ela se aquecer.
- b) sugeriram que ela esperasse no saguão.
- c) ligaram o aquecedor.

3.

- a) um pouco sem jeito.
- b) animadamente.
- c) De modo grosseiro.

4.

- a) Mas eu sou muito bonita, ninguém saberá.
- b) Mas meu marido vem me buscar logo.
- c) Mas eu não sou estranha e já estou aqui dentro

5.

- a) Nenhum deles a tinha visto.
- b) Todos avistaram a mulher.
- c) Alguns perderam-se da mulher.

6.

- a) sugerem interfonar para portaria.
- b) aconselham sempre a subir pelas escadas
- c) contam o que aconteceu naquela noite.

APÊNDICE G - ATIVIDADE FINAL

Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Cláudio Martins

Curso: Leitura de Lendas urbanas – conhecendo o universo de mistério

Turma: 1º do Ensino Médio - B

Aluno: _____

ATIVIDADE FINAL

Querido aluno, chegamos ao final do projeto de leitura desenvolvido nas últimas semanas. A seguir, propomos uma atividade que contempla tudo que estudamos. Muito obrigada por sua participação!

A Loura do Banheiro

Ao ler o título da lenda eu me lembrei (anote suas hipóteses)

Outro dia me deu uma vontade de ir ao banheiro bem no meio da aula. Só que eu tinha certeza que a professora não ia me deixar ir junto com a Catarina. Mas sozinha eu não ia de jeito nenhum. Vai que eu dava com a Loura do Banheiro? Achei melhor desistir. O próximo tempo era do recreio. Ainda bem que só faltavam alguns minutos.

A Catarina é minha superamiga. Entre a gente não tem essa de segredos não. Por isso, só ela sabe que eu morro de medo de ir sozinha ao banheiro da escola. É que anda rolando um boato que a Jana viu a tal Loura do Banheiro. Nunca mais ela tinha aparecido por aqui. Eu tinha até esquecido que ela existia. Minha mãe contou que essa história é superantiga, que existe desde que ela era menininha. Disse que só ia ao banheiro de mãos dadas com as amigas. E de olhos fechados. Tudo porque dizem que a Loura aparece de vestido branco, tem algodões nas narinas e, se ela tirar os algodões e o sangue escorrer, a pessoa que viu morre na hora. Só pode ser.

Sempre achei essa história a maior mentira. Mas tudo mudou depois que a Jana desmaiou no banheiro e foi encontrada com o nariz cheio de sangue. Quando ela acordou, jurou que tinha visto a Loura, mas que ela não tinha tirado o algodão do nariz porque não queria que ninguém morresse, só queria que alguém levasse um susto e depois contasse pra escola toda que ela estava de volta. Morri de medo. Ao mesmo tempo fiquei desconfiada. A Jana adora inventar histórias.

Por via das dúvidas, corri na internet e comecei a pesquisar sobre essa Loura. Descobri mil coisas. Que nesse papo de lenda ninguém sabe a verdadeira história. Uns dizem que a Loura era uma garota super bonita que adorava matar aula e que escolhia o banheiro da escola para ficar escondida. Num desses dias, ela não viu que o piso estava molhado e escorregou, bateu a cabeça no chão e acabou morrendo. Outros dizem que ela foi enforcada. Sei lá, mas a versão que a Jana contou bate bem com essa de piso molhado, de revolta por ter morrido jovem que só de raiva a Loura passou a assombrar banheiros de escola, principalmente da escola onde ela morreu. Que maluca essa garota-fantasma!

Quando o sinal bateu, eu e a Catarina fomos ao banheiro morrendo de medo. Mais do que a gente já estava sentindo. É que estavam dizendo que a Loura morreu bem no nosso colégio. Fiquei na dúvida, porque em nenhum site eu achei essa informação. Mas nunca se sabe. Vai que é verdade! Então, entramos no banheiro de olhos fechados e abraçada. De repente, senti uma coisa gelada tocar em mim. Dei um grito. A Catarina também. Acabamos caindo. Abrimos os olhos e não vimos nada. Nenhuma Loura. Mas pro nosso desespero vimos uns chumaços de algodão no chão e um bilhete cheio de sangue bem ao lado: Estou de volta! hahahahaha!

Pegamos o tal bilhete e saímos correndo pro pátio. Demos de cara com a Jana rindo de se acabar! Que ódio! Aquela garota armou tudo só pra assustar a gente. Então, resolvi voltar ao banheiro. Afinal, eu ainda estava apertada. Entrei sozinha e de olhos bem abertos. Cheguei a rir da situação. Mas de repente...

- Aaaaaaaaaiiiiiii! Socorro, gente! A Loura! É verdade! Corre aqui!

Todo mundo chegou correndo a tempo de ler o que estava escrito no espelho, com letras vermelhas, parecendo sangue:

CUIDADO COMIGO! POSSO APARECER A QUALQUER HORA!

ASSINADO: A LOURA DE BRANCO DOS BANHEIROS ESCOLARES

Eu vi. Todo mundo viu. Pior é que quando isso aconteceu a Jana estava no pátio.

E agora? O que pensar?

Desvendando o texto

A partir da lenda urbana lida, responda às seguintes questões.

01. As hipóteses que você formulou no início do texto coincidiram com o que o texto apresentou?

() sim () não

Justificativa

02. Durante a leitura, você parou para reler alguma parte (alguma palavra que não entendeu)?

() sim () não

Justificativa

03. Qual o medo revelado pela personagem- narradora?

04. Que fato reforça o medo da personagem? Comprove com uma passagem do texto.

05.No trecho “dizem que a Loura aparece de vestido branco, tem algodões nas narinas e, se ela tirar os algodões e o sangue escorrer, a pessoa que viu morre na hora. *Só pode ser.* Podemos dizer que a expressão em destaque revela:

a) certeza

08. Considerando a lenda lida, que fatos ou ideias contribuem para a história contada por Jana ser verdadeira. Complete no quadro a seguir com base no que você leu no texto.

Fatos/ ideias que tornam a história possível	Fatos/ideias que tornam a história falsa

09. Sobre o final do texto lido, responda às seguintes questões.

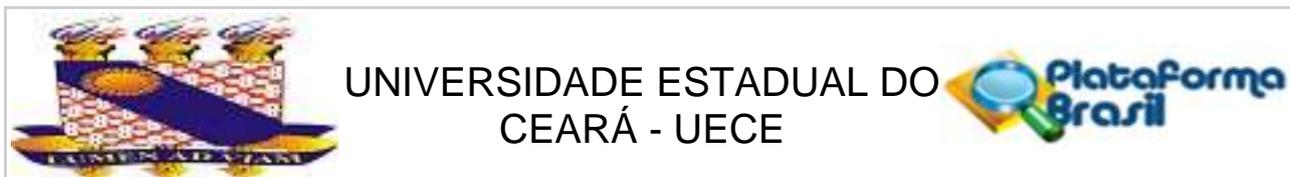
a) O mistério da história foi solucionado? Por quê?

<hr/> <hr/> <hr/>

b) Você considera esse desfecho apropriado para esse tipo de história? Justifique sua resposta.

<hr/> <hr/> <hr/>

Bom trabalho!

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: ESTRATÉGIAS DE LEITURA NO ENSINO MÉDIO: UMA PROPOSTA A PARTIR DO GÊNERO LENDA URBANA

Pesquisador: Carolina Viana

Dutra Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 23894619.7.0000.5534

Instituição Proponente: Centro de Humanidades

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.747.135

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma pesquisa para investigar e estratégias de leitura, que promovam o desenvolvimento da competência leitora de forma a melhorar a leitura de estudantes do 1º do Ensino Médio (entre 14 e 15 anos) de uma escola pública da cidade de Fortaleza-CE, utilizando textos literários com o gênero lenda urbana.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar se o ensino das estratégias de leitura mediado pelo professor é eficaz ou não na compreensão do gênero lenda urbana.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

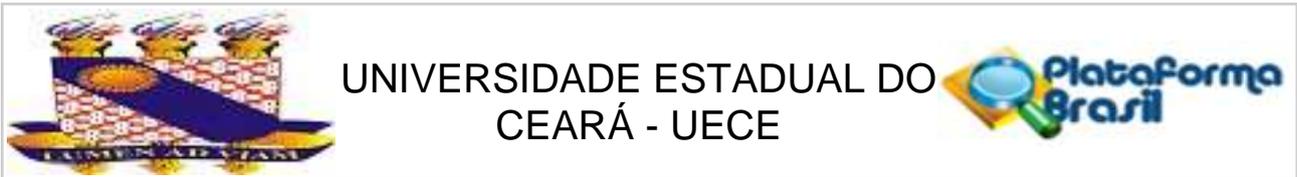
O risco é o aluno faltar às aulas ou se recusar a participar das oficinas ou intervenções
Benefícios: desenvolvimento de habilidades voltadas à compreensão de textos e consequente benefícios em situações de leitura dentro e fora da escola.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O estudo é interessante por buscar estratégias de estímulo a leitura em alunos do ensino médio.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos estão conforme a resolução 466/2012 da Conep.



Continuação do Parecer: 3.747.135

UF: CE **Município:** FORTALEZA
Telefone: (85)3101-9890 **Fax:** (85)3101-9906 **E-mail:** cep@uece.br

Página 01 de 02

Recomendações:

Detalhar cronograma em termos de data de execução.
 Enviar relatório ao término da pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:
APROVADO.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1426654.pdf	14/10/2019 13:59:42		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	anuencia.pdf	14/10/2019 13:59:16	Carolina Viana Dutra	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostopb.pdf	14/10/2019 13:58:30	Carolina Viana Dutra	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETODEPESQUISA.doc	06/10/2019 09:01:07	Carolina Viana Dutra	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	06/10/2019 08:59:16	Carolina Viana Dutra	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FORTALEZA, 05 de Dezembro de 2019.

Assinado por:
ISAAC NETO GOES DA SILVA
 Coordenador(a)

Endereço: Av. Silas Munguba, 1700
Bairro: Itaperi **CEP:** 60.714-903
UF: CE **Município:** FORTALEZA
Telefone: (85)3101-9890 **Fax:** (85)3101-9906 **E-mail:** cep@uece.br

Página 02 de 02

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – PAIS OU RESPONSÁVEIS

Seu filho (a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa ESTRATÉGIAS DE LEITURA NO ENSINO MÉDIO: UMA PROPOSTA A PARTIR DO GÊNERO LENDA URBANA. O objetivo desse estudo consiste em desenvolver uma proposta de intervenção pedagógica com foco na leitura na Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Cláudio Martins durante as aulas de língua portuguesa. Caso você autorize, seu filho irá participar de oficinas de leitura e compreensão textual. Haverá a necessidade gravação das aulas em áudio para análise posterior da participação e das interações durante a realização de atividades. A participação dele(a) não é obrigatória e, a qualquer momento, poderá desistir da participação. Tal recusa não trará prejuízos em sua relação com a pesquisadora/professora ou com a instituição em que ele/ela estuda. Tudo foi planejado para minimizar os riscos da participação dele(a), porém se ele(a) se sentir desconfortável ou constrangido(a) em qualquer atividade proposta, poderá interromper a participação e, se houver interesse, conversar com a pesquisadora sobre o assunto.

Não haverá custos nem remuneração pela participação. A participação dele(a) poderá contribuir efetivamente para ampliar a competência em ler e compreender textos, habilidade necessária para diversas atividades cotidianas dentro e fora da escola. Os nomes dos/as alunos não serão divulgados por nenhum meio. de forma a assegurar o sigilo e preservar a identidade dos/as participantes. Além disso, você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone do pesquisador principal, podendo tirar dúvidas agora ou a qualquer momento.

Eu, _____ (nome do pai/ mãe/ responsável) declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do meu filho(a) _____ (nome do/a filho/a sendo que: () aceito que ele(a) participe () não aceito que ele(a) participe.

Fortaleza, de

Assinatura do responsável

Assinatura da pesquisadora

Pesquisadora: Carolina Viana Dutra carolinavd@gmail.com cel: (85) 98609-4931, CH – Letras- Av. Luciano Carneiro, 345- Campos de Fátima, Fortaleza- CE Cep:60410-690. O Comitê de Ética em Pesquisa em seres Humanos da UECE funciona na Av. Silas Munguba, 1700, Campus do Itaperi, Fortaleza, Ceará, Telefone (85)31019890, email: cep@uece.br; (horário de funcionamento: 8:00 às 17:00 seg - sexta). Se necessário, você poderá entrar em contato com esse Comitê o qual tem como objetivo assegurar a ética na realização das pesquisas com seres humanos.

ANEXO C- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – ALUNOS

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa **ESTRATÉGIAS DE LEITURA NO ENSINO MÉDIO: UMA PROPOSTA A PARTIR DO GÊNERO LENDA URBANA**. O objetivo desse estudo consiste em desenvolver uma proposta de intervenção pedagógica com foco na leitura e compreensão de textos durante as aulas de língua portuguesa na Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Cláudio Martins durante as aulas de língua portuguesa. Caso você aceite, irá participar de oficinas de leitura e compreensão textual. Haverá a necessidade gravação das aulas em áudio para análise posterior da participação e das interações durante a realização de atividades. A sua participação não é obrigatória e, a qualquer momento, poderá desistir da participação. Tal recusa não trará prejuízos em sua relação com a pesquisadora/professora ou com a instituição em que você estuda. Tudo foi planejado para minimizar os riscos da sua participação, porém se sentir desconfortável ou constrangido(a) em qualquer atividade proposta, poderá interromper a participação e, se houver interesse, conversar com a pesquisadora sobre o assunto.

Não haverá custos nem remuneração pela participação. Sua participação poderá contribuir efetivamente para ampliar a competência em leitura e compreensão textual de forma crítica, habilidade necessária para diversas atividades cotidianas dentro e fora da escola. Seu nome não será divulgado por nenhum meio, de forma a assegurar o sigilo e preservar a identidade dos/as participantes. Além disso, você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone do pesquisador principal, podendo tirar dúvidas agora ou a qualquer momento.

Eu, _____ (nome do participante) declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da minha participação.

Fortaleza, de

Assinatura

Assinatura da pesquisadora

Pesquisadora: Carolina Viana Dutra carolinavd@gmail.com cel: (85) 98609-4931, CH – Letras- Av. Luciano Carneiro, 345- Campos de Fátima, Fortaleza- CE Cep:60410-690. O Comitê de Ética em Pesquisa em seres Humanos da UECE funciona na Av. Silas Munguba, 1700, Campus do Itaperi, Fortaleza, Ceará, Telefone (85)31019890, email: cep@uece.br; (horário de funcionamento: 8:00 as 17:00 seg - sexta).Se necessário, você poderá entrar em contato com esse Comitê o qual tem como objetivo assegurar a ética na realização das pesquisas com seres humanos.

**PROPOSTA DE
SEQUÊNCIA
DIDÁTICA PARA
LEITURA DE LENDAS
URBANAS**

Preparado por: Carolina Viana Dutra
Mestrado Profissional em Letras



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

ESTRATÉGIAS DE LEITURA NO ENSINO MÉDIO: UMA PROPOSTA A PARTIR
DO GÊNERO LENDAS URBANAS

FORTALEZA- CEARÁ
2020



Apresentação

Cara professora, caro professor,

O trabalho da leitura em sala de aula pode ser bastante desafiador. O desafio é justificado pela ausência de diretrizes mais claras que contemplem o ensino desta esfera da linguagem, tal como existem no campo da produção textual ou até mesmo do estudo da língua, como a gramática.

É nesse sentido que apresentamos aqui um manual didático, realizado por ocasião do Mestrado Profissional em Letras, e fruto de intervenções realizadas em uma turma de 1º ano do Ensino Médio com dificuldades na competência leitora.

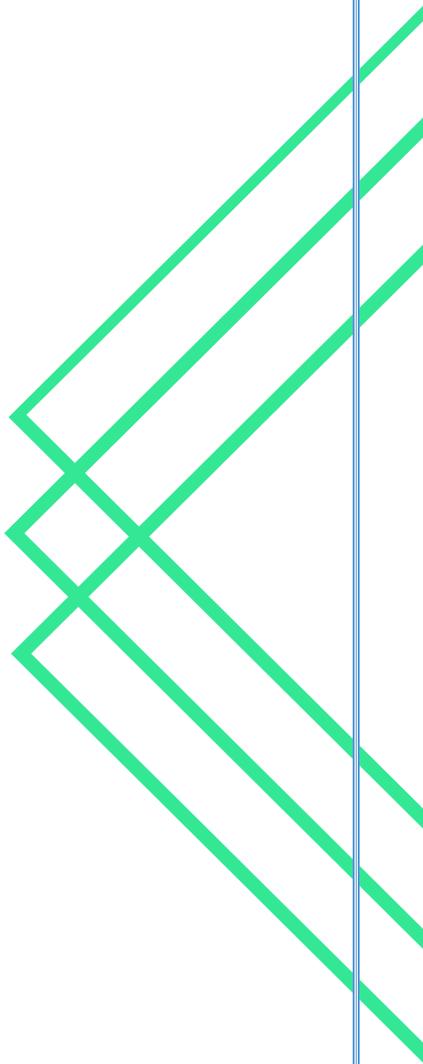
Buscamos inspiração no modelo de Sequência Didática de Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004), para construir um modelo de sequência didática voltada à esfera da leitura.

A partir da perspectiva do gênero Lenda Urbana, as atividades contemplam os conteúdos previstos nos currículos escolares, os quais receberam maior destaque por parte desse trabalho as estratégias de leitura.

Acreditamos que as dificuldades que sentimos em nossa experiência como professora possam se aproximar das suas e que este manual possa ser instrumento para sua prática, ou mesmo servir de inspiração para o desenvolvimento de outras propostas.

Desejo a você e seus alunos um ótimo trabalho!

Carolina Viana Dutra



SUMÁRIO

PRIMEIRAS PALAVRAS...	5
ESTRATÉGIAS DE LEITURA	6
ATIVIDADES SD	8
ATIVIDADE DIAGNÓSTICA	8
ATIVIDADE- CORREÇÃO COLETIVA	14
ATIVAÇÃO DO CONHECIMENTO PRÉVIO /	15
DEFINIÇÃO DOS OBJETIVOS	15
AUTOMONITORAMENTO/AUTORREGULAÇÃO	18
IDENTIFICAÇÃO DO TEMA/ IDEIA PRINCIPAL	22
ATIVIDADE FINAL	29
PARA FINALIZAR...	34
REFERÊNCIAS	35



PRIMEIRAS PALAVRAS....

Professora, professor,

Como está a competência leitora de seus alunos? Você acredita que a leitura ocupa espaço devido nas aulas de língua portuguesa? Que práticas você costuma utilizar para tornar o ensino da leitura mais significativo aos estudantes?

Entendemos que, cada vez mais, a competência leitora é necessária para a vida em sociedade. Além de possibilitar a aquisição de conhecimentos, o acesso à informação ou o prazer estético, saber ler promove a autonomia do sujeito e a possibilidade de ação no contexto social.

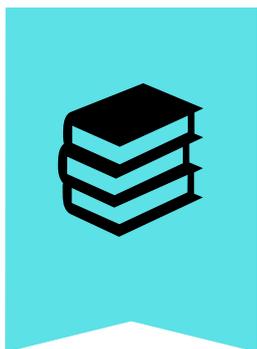
Assim consta nos documentos que regem o ensino de língua portuguesa no Brasil, Base Nacional Curricular Comum (BNCC), no qual leitura é tomada como prática de linguagem. Cabe à escola o desenvolvimento de habilidades que tornem os alunos capazes de ler criticamente, podendo modificar sua realidade social.

Acreditamos, igualmente, que mediar ações que desenvolvam e fortaleçam a competência leitora dos discentes abre possibilidade para metodologias mais sólidas ao ensino da leitura, há algum tempo preterida nas aulas de Língua Portuguesa.

Nesse contexto, nossa proposta é trabalhar o desenvolvimento das estratégias de leitura (SOLÉ, 1998) a partir da leitura do gênero lendas urbanas. O ensino a partir do gênero contribui para que a aprendizagem seja significativa e não apenas mais um conteúdo dissociado da prática social. Além disso, o fomento à formação de leitores estrategistas e críticos pode e deve ser objeto de ensino nas aulas de língua portuguesa.

As atividades desse projeto foram realizadas em uma turma do 1º ano do Ensino Médio em uma escola pública da rede estadual de ensino com o objetivo de trabalhar as estratégias com maiores dificuldades dos alunos. Através de oficinas, buscamos estimular situações de ensino as quais oportunizassem o desenvolvimento leitor de cada aluno.

Podemos afirmar que os frutos colhidos foram bem satisfatórios. O aumento do interesse pela leitura e o engajamento nas aulas de língua portuguesa reforçam o quanto práticas de ensino mais voltadas às práticas sociais podem ser valiosas na educação.



2. ESTRATÉGIAS DE LEITURA

É consenso entre autores que discorrem sobre a leitura (SOLÉ, 1998; KLEIMAN, 2000; KOCH; ELIAS, 2006) ser esta uma atividade de caráter individual, em que o leitor, a depender de seus objetivos, interesses e conhecimentos constrói determinados significados para aquilo que está lendo.

Há, igualmente, uma concordância quanto ao modo como a leitura é realizada, ou seja, quais são operações realizadas pelo leitor, conhecidas como estratégias de leitura. A seguir, trazemos a visão de alguns autores sobre o assunto.

Para Kleiman (2012, p. 49), estratégias de leitura como operações regulares para abordar o texto. A autora as classifica em dois tipos: estratégias cognitivas e metacognitivas. As primeiras designam os comportamentos automáticos do leitor, como o fatiamento sintático do texto. Elas ocorrem de forma inconsciente, sem controle do leitor. Já as segundas são operações realizadas com algum objetivo em mente, sob as quais o leitor tem controle consciente, no sentido de pensar e explicar a ação. Acerca do acesso às estratégias, a autora destaca:

Essas estratégias podem ser inferidas a partir da compreensão do texto, que por sua vez é inferida a partir do comportamento verbal e não verbal do leitor, isto é, do tipo de respostas que ele dá a perguntas do texto, dos resumos que ele faz, de suas paráfrases, como também da maneira como ele manipula o objeto: se sublinha, se apenas folheia sem se deter em parte alguma, se passa os olhos rapidamente e espera a próxima atividade começar, se relê (KLEIMAN, 2012, p. 49).

As estratégias ocorrem em todos os momentos da leitura, conforme expresso no quadro a seguir:

Estratégias de Leitura, a partir da classificação sugerida por Solé (1998):

Antes da leitura	Durante a leitura	Após a leitura
Motivação	Formular previsões sobre o texto a ser lido	Identificação da ideia principal
Definição dos objetivos de leitura	Formular perguntas sobre o que foi lido	Sumarização
Ativação dos conhecimentos prévios	Esclarecer possíveis dúvidas	Formulação de perguntas
Previsões sobre o texto	Resumir	

Fonte: elaborado pela autora, a partir de Solé (1998).

Apesar da classificação, entende-se que as estratégias não acontecem isoladamente, podendo ocorrer mais de uma estratégia ao mesmo tempo.

2.1 Estratégias de leitura e ensino

O ensino e a modelagem de estratégias para a leitura não consistem no ensino de procedimentos específicos, mas na reprodução de condições que oportunizam o leitor o desenvolvimento de posturas mais flexíveis e independentes, indicativas de leitores proficientes. Mais do que ter conhecimento acerca das estratégias e procedimentos de leitura, convém que o leitor utilize seu saber em prol de um saber-fazer; seja na leitura para fruição, para transformação social, para a criticidade e tantas outras e não apenas a leitura para responder questões.

É pelo saber-fazer, ou seja, saber utilizar conscientemente as estratégias de leitura que se observa o aprendizado em um leitor ativo que distingue aquilo que compreende e quando não compreende. Nesse sentido, mais que a apresentação de estratégias, é necessário que o professor promova situações de ensino as quais oportunizem seu desenvolvimento.

Práticas de ensino que estimulam as estratégias de leitura

- Leitura compartilhada
- Revozeamento
- Mediação



3.ATIVIDADES SD - APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO

OBJETIVOS

- APRESENTAR O TEMA DA SD: ESTRATÉGIAS DE LEITURA
- INFORMAR O TEMPO DE EXECUÇÃO DO PROJETO
- EXPOR OS RESULTADOS ESPERADOS

Professor, o início de todo projeto requer clareza e objetividade. Assim, sugerimos que exponha os motivos o que o fizeram propor esse projeto, assim como os detalhes do percurso.

Acreditamos , dessa maneira, que o vínculo entre aluno e professor seja mais fortalecido e a aprendizagem mais significativa. Esteja disponível para tirar dúvidas, receber sugestões e inteagir com seus alunos.



ATIVIDADE DIAGNÓSTICA

OBJETIVOS

- Verificar em que nível de aprendizagem os alunos estão em relação às estratégias

Atividade diagnóstica é de suma importância na condução das atividades posteriores. A partir de seus resultados, será possível planejar as intervenções posteriores. Assim, é imprescindível que seja assegurada a participação da maior parte de seus alunos.

ATIVIDADE DIAGNÓSTICA – GÊNERO LENDAS URBANAS

Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Cláudio Martins

Turma: 1º do Ensino Médio - B

Aluno:

Para início de conversa...

Querido aluno, você será convidado(a) a conhecer o mundo das lendas urbanas a partir da leitura de uma lenda bastante conhecida, mas antes vamos conversar um pouco sobre esse gênero.

- Você já ouviu falar em lendas urbanas? O que são elas?
- Você gosta de lendas urbanas? Por quê?
- Você conhece alguma lenda urbana? Se sim, conte-nos um pouco sobre ela.
- Em que situação você tomou conhecimento sobre a lenda contada?

Deixemos de conversa e vamos ao que interessa. A seguir você lerá uma lenda urbana repleta de muito mistério... Aproveite o momento e mergulhe no prazer da leitura!

O homem do saco

Essa história aconteceu há mais de vinte anos, num dia nublado. Perfeito para Josué, Mateus, Antonia e Frederico começarem o dia colocando o plano combinado em ação. Estavam de férias, e o plano principal seria desvendar o mistério do desaparecimento de Carlinhos, um menino que morava na mesma rua que eles.

No dia do sumiço, Josué, Mateus, Antonia e Frederico se encontraram para brincar, mas quando chegaram na esquina da rua levaram o maior susto. A polícia estava lá, e a mãe do Carlinhos chorava sem parar. Os adultos se aglomeravam na

porta da casa, mas não deixavam nenhuma criança chegar perto nem explicavam nada. A única pessoa que deu alguma explicação para as crianças foi a dona Joana, a moradora mais antiga das redondezas.

- O Homem do Saco pegou o Carlinhos. Eu já expliquei bem quem ele é, não expliquei? Um velho que anda com um saco nas costas para roubar crianças desobedientes e que andam sozinhas. Se vocês não quiserem sumir também, é melhor obedecerem bem aos seus pais, entenderam?

Meninos e meninas entenderam bem. Uns acreditaram, outros choraram com medo, outros fizeram caso e acharam que era conversa da Dona Joana para ninguém fazer bagunça na rua durante as férias. O fato é que verdade ou mentira, desde aquele dia um mistério começou a rondar a Rua das Andorinhas e tudo ficou diferente. As crianças não brincavam mais tão à vontade quanto antes e não falavam outra coisa a não ser no medo que tinham de o Homem do Saco aparecer e levar mais alguém.

No dia em que os quatro amigos se encontraram para colocar o plano em ação, estavam dispostos a explorar as redondezas para achar alguma pista sobre o sumiço do Carlinhos, já que os pais evitavam falar qualquer coisa sobre o assunto. Eles já tinham escarafunchado um buraco que havia no final da Rua Cinco, espionado o quitandeiro, que achavam que era um homem muito esquisito, e estavam voltando para a Rua das Andorinhas quando viram um homem misterioso mexendo num saco de lixo bem perto da casa do Carlinhos. Levaram um susto quando se deram conta de que era um velho barbudo, sujo, e que carregava um enorme saco nas mãos.

Os quatro gelaram. Só podia ser o Homem do Saco.

Justo nessa hora, Antonia e Josué ouviram um choro vindo do saco. Frederico disse que devia ser imaginação. Ele era o que menos acreditava nessa história, preferia pensar que o Homem do Saco não passava de uma lenda. Mas, mesmo assim, não tinham muita certeza.

Os quatro foram se esgueirando e chegaram mais perto. Ficaram escondidos atrás de uma camionete estacionada do outro lado da rua. De repente, o pavor tomou conta dos amigos. Desta vez, todos ouviram um choro fininho vindo da direção do saco. E na mesma hora viram o velho abrir o saco que trazia nas mãos e remexer no saco de lixo. Mas justo quando iam ver o que ele faria, um caminhão enorme passou e tapou a visão. E quando o caminhão saiu, a única coisa que viram foi o Homem do Saco dobrando a esquina com seu saco nas costas. Engraçado é que todos acharam que o saco estava mais leve.

Em seguida, os quatro correram na direção do saco de lixo e o que viram não foi nada bom. Josué, Mateus e Antonia ficaram de boca aberta. - Nossa, gente! São ossos – disse Mateus.

- Ossos e resto de comida!!! – disse Josué espantado.

- Aposto que são os ossos do Carlinhos que aquele velho malvado deixou aqui para todo mundo ter certeza de que ele não vai mais voltar.

- Não fala besteira, Antonia. Esses ossos devem ser restos do açogue da esquina. Se fossem do Carlinhos, alguém teria feito alguma coisa.

- Que coisa, Frederico. Você nunca acredita nas provas que a gente encontra. Que coisa chata!

- Não é isso, Mateus, mas pensa só, tinha um monte de gente na rua e ninguém pegou o Velho do Saco. Por quê?

- Sei lá por quê. Os adultos são sempre esquisitos. O que sei é que teremos que desvendar mais este mistério.

Acontece que, duas semanas depois, a mãe do Carlinhos se mudou e nunca mais ninguém teve notícias dela nem do filho. Até hoje Josué, Mateus, Antonia e Frederico se perguntam de quem eram aqueles ossos. Mas como nunca descobriram nada, começaram a espalhar essa história de Velho do Saco e ossos de menino. Foi assim que a história de Carlinhos virou lenda.

Fonte: RAMOS, A.C. Lendas urbanas: a loura do banheiro e outras histórias. São Paulo: Editora DCL, 2009.

Desvendando o texto

A partir da lenda urbana lida, responda às seguintes questões.

1. Ao ler o título, você criou expectativas sobre quem seria o Homem do Saco?

() sim () não

2. Durante a leitura, você parou para reler alguma parte (alguma palavra que não entendeu)?

() sim () não

3. Qual o mistério a ser solucionado pelos personagens da história Josué, Mateus, Antonia e Frederico?

O desaparecimento de Carlinhos

Professor, as questões 1 e 2 visam identificar o acesso a estratégias metacognitivas. Dessa maneira, optamos por não colocar gabarito.

4. Qual explicação a vizinha Joana deu sobre o mistério que os garotos tentavam solucionar?

Sugestão de resposta: havia um velho que roubava crianças e adolescentes desobedientes, e, portanto, os jovens deveriam obedecer aos pais.

5. O que dá um tom de suspense ao cenário inicial da narrativa? Escolha o item adequado e justifique sua resposta.

- A) O dia estar nublado.
- B) As crianças estarem de férias.
- C) O plano ser colocado em ação.
- D) Os meninos brincarem no meio da rua.
- E) As crianças e Carlinhos morarem na mesma rua.

Justificativa:

Alternativa A. Espera-se verificar que conhecimento os alunos têm sobre o gênero.

6. Qual o momento de maior tensão da história? Justifique sua resposta com base no texto lido.

- A) Quando Josué, Mateus, Antonia e Frederico encontraram a polícia na casa de Carlinhos.
- B) Quando as crianças passaram a não brincar mais na rua por medo do Homem do Saco.
- C) Quando os meninos viram um homem misterioso mexendo num saco de lixo bem perto da casa do Carlinhos.
- D) Quando os quatro amigos foram chegando próximo ao saco de lixo remexido por uma pessoa suspeita para o conferir.
- E) Quando Josué, Mateus, Antonia e Frederico começaram a espalhar a história do Velho do Saco e dos ossos do menino.

Justificativa:

--

Resposta: Alternativa D

7. Identifique, a partir da lenda lida o solicitado no quadro abaixo:

Que palavras você destacaria nessa narrativa?

Resposta pessoal.

Se você tivesse que contar essa história para alguém como resumiria?

Resposta pessoal. Espera-se que os alunos possam realizar uma síntese do texto lido.

(Professor, lembramos que ao 1º ano do Ensino Médio, os alunos já entraram em contato do o gênero resumo. No entanto, não esperamos todas as características desse gênero como resposta da questão e sim perceber de forma os alunos conseguem sintetizar o texto lido)

8. Os quatro amigos passam a colher evidências do envolvimento do Homem do Saco no desaparecimento de Carlinhos. No quadro abaixo escreva as evidências a favor e contra a participação do Homem do Saco no desaparecimento do garoto.

<u>Evidências a favor</u>	<u>Evidências contra</u>
Andar com um saco	Uma lenda urbana não é verdade
A fala da vizinha	Preconceito em relação ao velho
Os ossos encontrados	

9. Sobre o final do texto lido, responda às seguintes questões.

a) O mistério da história foi solucionado? Por quê?

_Não, pois as crianças não conseguiram provas sobre a participação do Velho do Saco

b) Você considera esse desfecho apropriado para esse tipo de história? Justifique sua resposta.

Resposta pessoal. Espera-se que os alunos consigam perceber o desfecho inconclusivo como característica do gênero lenda urbana.

É BOM SABER....

ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL

A ZPD pode ser definida como a distância entre o nível de resolução de um problema (ou uma tarefa) que uma pessoa pode conseguir agir de forma independente e o nível que pode ser alcançado com a ajuda de outra pessoa (pai, professor, par, etc.) mais competente ou mais experiente nessa tarefa. Em outras palavras, ZPD seria o espaço no qual, graças à interação e à ajuda de outros, uma determinada pessoa pode realizar uma tarefa de uma maneira e em um nível que não poderia alcançar individualmente.

Antunes (2002)

**CELSO
ANTUNES**

Vygotsky, quem diria?!
Em minha sala de aula

12
SALA DE AULA

EDITORA
VOZES

10ª Edição



ATIVIDADE- CORREÇÃO COLETIVA

OBJETIVOS

- Compreender se os alunos utilizaram as estratégias de leitura
- Analisar os “erros” cometidos pelos alunos

Mediante os dados obtidos pela atividade diagnóstica, sugerimos como primeira atividade a correção coletiva da atividade. Esse procedimento auxilia ao professor na compreensão da linha de raciocínio de seus alunos, assim como desfaz os equívocos realizados por julgamentos precipitados.

Durante a correção, enfatize que discutir a atividade é também parte do processo de aprendizagem. É comum que alguns alunos tenham algumas crenças acerca de seus “erros”. Portanto, é válido frisar que o interesse recai na estratégia utilizada para chegar à resposta final. Procure estimular o debate, através do revozeamento da turma. Questione as respostas e evite apresentar um gabarito oficial, a fim de não reforçar ideias sobre as falhas.

REVOZEAMENTO

O discurso do professor poderá empregar diferentes expressões partindo da fala do aluno. O professor ao fazer isso, estará revozeando a fala do aluno, posicionando-o em relação ao conteúdo proposto em aula, legitimando ao mesmo tempo a voz do aluno. (SILVA, 2009, p. 27)



ATIVACÃO DO CONHECIMENTO PRÉVIO / DEFINIÇÃO DOS OBJETIVOS

OBJETIVOS

- Acionar o conhecimento prévio sobre lendas urbanas
- Ouvir as ideias dos alunos
- Introduzir as estratégias de leitura

A participação dos alunos no projeto é crucial para o resultado que esperamos, o desenvolvimento de um leitor estrategista. Por isso, é necessário que a cada início de atividade, os alunos estejam motivados. Sugerimos para este momento inicial, algum material relacionado ao gênero lenda urbana, como narrativas de mistério, facilmente encontradas em plataformas digitais. A seguir, apresentamos a dica de um curta metragem que fez muito sucesso entre os alunos.



Vinil verde (2004)

Uma menina é presenteada com vinis coloridos. Deslumbrada com as cores, encanta-se quando escuta as músicas na vitrola. Porém, ela é proibida de ouvir o vinil verde, o que mais lhe chama a atenção.

Atividade 1 – Definição dos objetivos

Quiz elaborado a partir de lendas urbanas.

1. Após a motivação, convide aos alunos para participarem da primeira atividade, o *Quiz* do Google. Informe as etapas da atividade.
2. Divida a sala em grupos de 4 ou 5 alunos.
3. Ao final da atividade, questione como o(s) grupo(s) conseguiram encontrar as respostas.

O importante nessa atividade é fazer os alunos refletirem sobre a importância na definição de objetivos em relação a uma tarefa e como isso pode ser explorado também na leitura.

4. Explore com os alunos o conceito de definição de objetivos enquanto uma estratégia.

Atividade 2- Ativação dos conhecimentos prévios

1ª etapa

1. Comece a atividade perguntando aos alunos que histórias eles conhecem sobre lendas urbanas.
2. Apresente o slide com as versões de lendas urbanas por uma ótica cearense (Apresente o slide apenas com as imagens)
3. Questionem os alunos se eles conseguem nomear as imagens com o título de alguma lenda urbana

Professor,

Sugerimos que estimulem os alunos a refletirem sobre o que as imagens lhes trazem, se eles conseguem fazer alguma associação com algo de sua experiência prévia. O principal objetivo dessa atividade é desenvolver uma habilidade que permita ao aluno construir relações entre texto e realidade.

Imagens de Lendas Urbanas (versão cearense)



Fonte: [instagram.com/fortalezaordinaria](https://www.instagram.com/fortalezaordinaria)

4. Estimule os alunos a compartilhem suas experiências. É provável que eles consigam fazer relações mediante filmes, histórias oralizadas, etc.
5. Explique o conceito de conhecimento prévio.

2ª etapa - Leitura da primeira Lenda Urbana

1. Para finalizar a intervenção, realize a leitura da lenda *A bruxa do espelho*. A partir dos conceitos abordados no módulo, sugira que os alunos digam o que lhe vêm a mente, visando a ativação dos conhecimentos prévios. Lance algumas perguntas como:
 - Vocês conhecem essa história?
 - Pelo título, vocês podem imaginar de que trata o texto?
2. Peça para os alunos anotarem algumas de suas previsões; além dos conhecimentos prévios, a formulação de hipóteses também é trabalhada.
3. Discuta com os alunos o texto e se o conhecimento que tinham ajudou na leitura do texto.

Professor,

Esta lenda trouxe muita discussão em sala de aula, pois a maior parte dos alunos conhecia sua adaptação para o gênero audiovisual, presente na série *Supernatural*. Muitos estudantes não concordaram com o desenrolar da narrativa por não haver total semelhança com a série. Aproveite esse momento para enfatizar a característica fluida do gênero, assim como esclarecer que o conhecimento prévio não é o único elemento envolvido na compreensão textual.



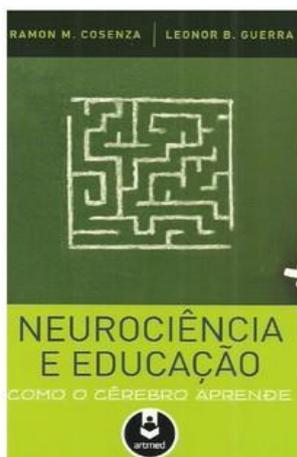


AUTOCORREÇÃO / AUTOMONITORAMENTO/ AUTORREGULAÇÃO

OBJETIVOS

- Apresentar os conceitos de estratégias metacognitivas
- Estimular o uso de estratégias durante a leitura do texto

Para iniciar esta atividade, sugerimos que você apresente o exercício baseado no teste de Wolfe (2001) com foco na atenção. A intenção é preparar o aluno para estratégias de caráter metacognitivo, as quais exigem o controle da atenção. O leitor atento que para, verifica e regula sua leitura tem maiores chances de entender um texto.



ENTRE SABERES

É cada vez mais comum o diálogo entre as disciplinas. A neurociência da aprendizagem fornece ao processo de ensino e aprendizagem ferramentas para compreender esse universo tão complexo. O cérebro é responsável pela forma como processamos as informações, armazenamos o conhecimento e selecionamos nosso comportamento, dessa forma compreender seu funcionamento, seu potencial e as melhores estratégias de favorecer seu pleno desenvolvimento é foco principal de estudo e trabalho tanto dos profissionais da saúde mental como da educação.

1ª Etapa

Teste de Wolfe (2001) – adaptado

Leia no texto abaixo as palavras que estão em negrito:

Em um texto **homem** sobre **carro** a atenção **casa** um ponto **menino** importante é **chapéu** que o **sapato** material **doce** a ser **homem** lido **carro** pelo **casa** sujeito **menino** na **chapéu** tarefa **sapato** relevante **doce** deve **homem** ser **carro** não só **casa** coerente **menino** mas também **chapéu** gramaticalmente **sapato** correto **doce** sem **homem** ser **carro** muito **casa** fácil **menino** de modo **chapéu** que **sapato** toda **doce** a **homem** atenção **carro** seja **casa** bastante **menino** mobilizada **chapéu** para **sapato** entender **doce** a leitura.

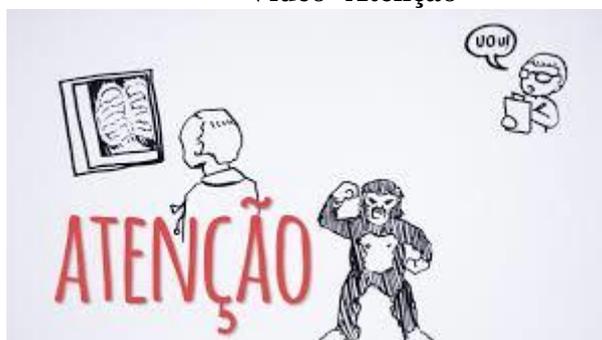
1) **Ao percorrer o texto, você conseguiu formar alguma frase? Qual?**

Esta questão não pertence ao teste original

2) **É possível perceber alguma outra mensagem nesse texto? Justifique.**

Ainda buscando sensibilizar os alunos para a atenção, apresente um vídeo do canal do *Youtube Minutos psíquicos*.

Vídeo- Atenção



Disponível em : <https://www.youtube.com/watch?v=WhL4ntndnrs&t=5s> (acesso em fev/2020)

Após a discussão do vídeo, defina com os alunos os conceitos de autorregulação, autocorreção e automonitoramento correlacionando com a atenção. Mostre o quanto a atenção é importante para a utilização dessas estratégias durante a leitura.

2ª Etapa-Atividade 7 incoerências

1. Apresente aos alunos um recorte do texto A bruxa do espelho.
2. Explique que no texto, 7 palavras foram substituídas por antônimos, tornando o texto incoerentes.
3. A atividade deverá ser individual.
4. Para finalizar, leia com os alunos o texto perguntando de que maneira os alunos identificaram as incoerências.

O texto a seguir apresenta 7 incoerências. Identifique-as e justifique sua escolha.

A bruxa do espelho

(...) Ao chegar ao quarto de Keka, as duas abrem devagarzinho a porta para Anna pegar suas coisas para dormir. O quarto está vazio. Imaginando que Keka está no banheiro, olham nessa direção, e notam uma mancha saindo por cima da porta. A luz está acesa, não conseguem ver de que cor é a mancha, mas estranham. Daniella acende o abajur, e elas se aproximam da porta. Sem pisar na mancha não identificada, chamam:

- Keka?

Nada.

- Keka, você está aí?

Como não ouvem resposta, ficam aflitas. Empurram a porta e encontram Keka caída no chão.

Não se atrevem a se aproximar. A cena é pavorosa. Keka está ali, caída no chão. SEM OLHOS!

Só o que atinam a fazer é sair correndo dali, ainda gritando. Antes de chegar à sala, ouvem todas as portas e janelas batendo, fechando-se e trancando-se sozinhas.

O desespero é total. Elas gritam, tentando fechar a porta, mas não conseguem.

- Está trancada, não consigo abrir.

Em pânico, Anna pergunta:

- O que está acontecendo, Danny?

- Só pode haver uma explicação: Bloody Mary está aqui.

- Mas nós não fizemos nada, não chamamos o nome dela.

Daniella está tentando raciocinar, apesar do enorme medo que sente:

- Pela história que Keka contou e pelo o que ela fez, acho que não vamos ter paz a partir de agora, mesmo que consigamos fugir. – Ela tenta pensar em uma solução definitiva: - Não sei quanto a você, mas não quero esse fantasma me perseguindo para sempre.

- E o que vamos fazer? – pergunta Anna sem ter a mínima ideia de como acabar com tudo isso.

Daniella, de frente para Anna, segura a amiga pelos joelhos e tenta acalmá-la. Precisam agir juntas para vencer a bruxa.

O ambiente fica pesado, silencioso por alguns segundos. Mas não há saída. Precisam fazer isso.

Respirando fundo, Daniella abraça Anna e a seguir vai até o maior espelho da sala. Para diante dele. Anna fica ao seu lado.

Daniella chama Bloody Mary pausadamente, três vezes.

- Bloody Mary, Bloody Mary, Bloody Mary.

Depois de uns cinco segundos, as duas se olham... não aconteceu nada ...

Mas Daniella ainda não **encontrou** as esperanças.

- Sinto que vai acontecer.

- E com que você vai quebrar o espelho? – Anna percebe, de repente, nenhuma das duas pensou nisso.

- Nossa, esqueci. Pega alguma coisa para quebrar o espelho. Ao mesmo tempo, Daniella olha novamente para o espelho e leva um enorme susto.

Bloody Mary está ali, olhando fixamente para ela. Seus olhos começam a sangrar e ela respira com dificuldade, como se estivesse sendo estrangulada. Não consegue gritar, não consegue reagir. É o fim.

Sente suas pernas bambearem. Sabe que vai cair irremediavelmente. E então, o silêncio... e cai.

Mas, ao cair, inexplicavelmente começa a respirar melhor. Leva um tempo para entender o que aconteceu.

Anna quebrou o **sofá** com um objeto qualquer que encontrou. Corre para Daniella:

Daniella, aliviada, tenta responder, mas sua voz quase não sai. Sussurra, apenas:

- Acho que, com isso, vamos ter uns quinhentos anos de azar!!!!

Professor,

Escolhemos trabalhar o mesmo texto da última atividade justamente para testar a atenção dos alunos e sua capacidade de autorregulação diante de um texto já conhecido. A escolha das palavras foi baseada nas pistas anteriores ou posteriores a sentença de modo a verificar se os alunos, a partir do acesso às pistas, conseguiriam acionar as estratégias de autorregulação e automonitoramento.



IDENTIFICAÇÃO DO TEMA/ IDEIA PRINCIPAL

OBJETIVOS:

- Apresentar o conceito de tema de um texto
- Apresentar o conceito de ideia principal
- Ensinar o aluno a encontrar a ideia principal

Professor, as atividades a seguir foram pensadas em níveis de progressão. Compreendemos, a partir de nosso aporte teórico, que a identificação do tema e da ideia principal é de mais fácil acesso em textos expositivos. Nesse sentido, seguindo o modelo de níveis de progressão comum à SD e a aprendizagem interacionista, primeiro ensinamos os alunos em um texto de nível mais fácil para quando assimilada o conceito, progredirmos a um nível mais elaborado de aprendizagem. Manteve-se a temática do gênero lenda urbana, com o objetivo de garantir uma coerência temática.

Identificando a ideia principal e o tema em um texto expositivo

É verdade que agulhas com HIV são colocadas em cinemas?

Você já ouviu essa lenda urbana? Ela diz que, ao sentar numa poltrona de cinema ou de teatro, você sente uma agulhada. Ao verificar o que houve, acha uma seringa com sangue ao lado de uma mensagem: “Bem-vindo ao mundo da Aids...”. A armadilha seria planejada por revoltados que teriam contraído o HIV, o vírus da doença.

Mas a verdade é que, se algum maluco de fato chegou a preparar tal armadilha, ela certamente deu errado. “O vírus HIV é muito fraco e é um parasita. Ele precisa de uma célula sanguínea para sobreviver, e o sangue fora do corpo coagula em alguns minutos”, diz o professor doutor Paolo Meneghin, da Escola de Enfermagem da USP. Para que o atentado desse certo, a seringa precisaria ser trocada constantemente. Além disso, a agulha teria que penetrar as roupas e os músculos da vítima até chegar à corrente sanguínea. Sem contar que seria preciso injetar muito sangue para contaminar alguém. Ou seja, chances de sucesso praticamente nulas.

(Disponível em <https://super.abril.com.br/mundo-estranho/e-verdade-que-agulhas-com-hiv-sao-colocadas-em-cinemas/>. Acesso em 19 de novembro de 2019)

01. Como conversamos, todo texto possui um comunica uma ideia, aquilo que trata o texto, também conhecido como tema e uma ideia principal, aquela parte mais importante, que pode ser expressa em uma ou mais frases. A partir disso, responda os seguintes questionamentos:

- a) De que trata o texto? *Da veracidade de uma lenda urbana.*
- b) Qual a ideia mais importante apresentada pelo autor? *Sugestão: De que seria impossível uma seringa contaminar alguém pois o vírus é muito fraco e precisa de um parasita. “O vírus HIV é muito fraco e é um parasita. Ele precisa de uma célula sanguínea para sobreviver, e o sangue fora do corpo coagula em alguns minutos”.*

Professor, chame a atenção para a diferença entre os dois termos e de primeiro é necessário encontrar o tema para depois encontrar a ideia principal.

A partir dos conceitos assimilados, conduza a discussão para o gênero lenda urbana, chamando a atenção para a estrutura do texto. Relembre os movimentos do texto narrativo, para depois abordar a lenda que já leram.

Pensando na lenda que foi lida, A bruxa do espelho responda aos seguintes questionamentos:

- a) O que ocorre durante a narrativa que desencadeia uma nova situação a ser resolvida pelos personagens? (complicação) *Bloody Mary persegue as duas garotas.*
- b) Qual momento da narrativa provoca maior clima de tensão? (clímax)
2. O ambiente fica pesado, silencioso por alguns segundos.
 3. Sente suas pernas bambearem.
 4. Os olhos das duas moças começam a sangrar.
 5. *Bloody Mary caminha em direção às duas.*
- c) Como foi resolvida a situação? (desfecho) *A garota quebra o espelho e Bloody Mary desaparece.*



PRODUZINDO INFERÊNCIAS

OBJETIVOS

- Definir o conceito de inferência
- Auxiliar os alunos a produzirem inferências a partir do texto

A

s atividades a seguir têm por objetivo estimular a estratégia de produção de inferências, necessárias a uma leitura mais profunda. Para cada atividade foi lido um texto. Assim, sugerimos que sejam realizadas em momentos diferentes para não sobrecarregar os alunos. Também sugerimos que durante a leitura, as demais estratégias abordadas durante o projeto sejam reforçadas.

Atividade 1- Atividade para produção de inferências

A noiva

Nas primeiras horas da madrugada, um vigilante saiu da guarita, olhou pelas portas de vidro da entrada e subiu as escadas do Bloco A para fazer a ronda de rotina nos andares. O barulho das chaves em sua mão marcava o ritmo dos passos, inclusive fazendo um eco, por ser o único som existente.

Esse vigilante era muito sistemático e, a cada andar, olhava pelas janelas o amplo estacionamento (a essa hora, vazio), passava pelas portas dos três elevadores e percorria as salas pelos números decrescentes, fazendo toda a volta no andar. Sempre abria cada porta, lançava a luz da lanterna em panorama, trancava a porta e dava uma pequena batida no batente com o cabo da lanterna. Era uma forma de autoafirmação, como se marcasse um ponto para si mesmo.

Quando estava no quarto andar, olhou para o interior da sala em que os estudantes geralmente ficam e percebeu, sem muita importância, um feixe de luz amarelada. Reflexo da lua, por certo. Começa a volta e, quando marcou o ponto perto do bebedouro e da sala 406, julgou escutar um barulho no outro lado do andar. Como se alguém estivesse amassando tecido de roupa, ou vestindo-as.

Achou estranho, mas podia ser somente o som das árvores lá fora ou o próprio cansaço de subir todas aquelas escadas. Continuou a andar pelo corredor até regressar à sala dos alunos. Olhando de relance, notou que, lá dentro, estava uma mulher branca, vestida de noiva, com cabelos encaracolados muito loiros e esvoaçantes, olhando para ele através do vidro, com olhos negros que pareciam abismos. Ela fez um gesto para ele se aproximar, e ele, hipnotizado, vai andando passo a passo.

Quando o vigilante estava quase encostando seu rosto no vidro, tão perto que a respiração começava a embaçar, aquela estranha mulher, sorridente, aproximou-se também e falou, com uma voz doce e angelical: “Eu perdi meu noivo num acidente logo ali, na estrada. Você não quer casar comigo?”.

Ele não sabia o que responder. Toda aquela situação era absurda e não havia maneira segura de escapar. Segurando a lanterna com força na mão esquerda, sentiu a sua aliança pressionar os dedos. Então, tentando disfarçar o terror com uma voz tranquila, disse: “Não posso, moça. Sinto muito. Você é muito bonita, mas eu sou casado, fiel à minha esposa. E eu preciso trabalhar”.

Houve uma transformação... o ar todo pareceu congelar, e a figura feminina se contorceu. Os cabelos tornaram-se agulhas, as mãos tornaram-se garras, os olhos ganharam um brilho de ódio. E ela, apontando-lhe um dedo negro e trêmulo, falou: “Então terei de me casar com outro!”.

E sumiu. A noiva não foi mais vista, ou porque foi para outro local atrás de um marido, ou porque ainda não encontrou outro pretendente sozinho pela UFSS. E o vigilante, no fim do seu turno, voltou para casa, abraçou-se com sua esposa, beijou-a e declarou que nunca se separaria dela, pois percebeu que o casamento é capaz de salvar a vida de um homem...Essa história aconteceu de verdade com um vigilante da UFFS.

In:TIMOTHEO, S. G. (Orgs.) Aconteceu de verdade : lendas urbanas da UFFS. Chapéco, SC: Ed.UFFS, 2019.

01. Durante a leitura é comum que não saibamos o significado de algumas palavras, mas é possível descobrir o que significam a partir de pistas do próprio texto. Identifique, no quadro abaixo, conforme o exemplo, o significado das palavras que aparecem no texto, completando com as informações solicitadas.

Palavra	Frase do texto	Dicas do texto	Significado inferido
Hipnotizado	Ela fez um gesto para ele se aproximar, e ele, hipnotizado, vai andando passo a passo	Vai andando na direção da mulher... Ela faz um gesto	encantado
Sistemático	Esse vigilante era muito sistemático	Olhava cada andar..	Metódico, disciplinado
Trêmulo	apontando-lhe um dedo negro e trêmulo	Forte emoção da raiva	tremendo

02. Leia as alternativas a seguir e indique quais são verdadeiras relacionados ao texto *A noiva*.

- (V) o vigilante trabalhava no período noturno.
- (F) antes de chegar à sala 406 o vigilante checkou sala 407.
- (F) o noivo da mulher morreu em um acidente de moto.
- (V) o vigilante encontrou sua esposa pela manhã.

Atividade 2- Trabalhando as inferências

O texto que você lerá a seguir faz parte de uma coletânea chamada “Aconteceu de verdade: Lendas urbanas da UFSS”. A seguir, algumas sentenças foram omitidas. Para que possamos discutir o texto é preciso completá-las. Complete-as com a(s) alternativa (s) que julgar mais adequadas. (As alternativas estão após o texto).

O elevador

Durante a madrugada, é comum escutarem-se barulhos no Bloco A. Isso ocorre, porque durante o dia toda a estrutura de ferro e tijolos se dilata, devido ao calor e, à noite, ela se contrai, devido ao frio.

São fenômenos físicos facilmente explicáveis pela ciência. Mas em uma determinada noite, perto das três horas da madrugada, com os vigilantes se preparando para tomar um chimarrão e espantarem o frio, o barulho que ouviram do lado de fora não era de contração térmica.

Uma mulher veio vindo na direção da entrada do Bloco A, acenando com os braços abertos. Logo os quatro vigias abriram as portas de vidro, e a mulher, vestindo um casaco preto que lhe cobria praticamente todo o corpo e usando um capuz que apenas deixava ver um par de olhos azuis, contou a razão de estar ali, àquela hora: “Meu carro estragou logo ali em frente, _____?(1)”.

Os quatro, muito atenciosos, dividiram-se: dois foram procurar o telefone de algum mecânico conhecido, que poderia ajudá-la de madrugada, enquanto os outros dois lhe faziam companhia. Como estava muito frio, _____(2).

Um dos vigilantes telefonou e conversou com um amigo que poderia arrumar o carro da mulher. Levaria meia hora até ele chegar. A mulher, então, perguntou se não poderia conhecer os outros andares da UFFS, pois nunca tinha entrado ali.

_____ (3), os quatro explicaram que, como era de madrugada, as ordens eram de que ninguém poderia entrar no prédio e circular la dentro. Ela deu uma risada inocente: “_____ (4)”. Ela tirou o capuz mostrou que, além dos olhos azuis, tinha cabelos loiros e um sorriso encantador. Os quatro, ainda mais envergonhados, reiteraram a fala de que, infelizmente, não poderiam deixá-la subir, mas se ela quisesse voltar durante o dia ou mesmo à noite, durante o período de aulas, com certeza eles teriam muito gosto em acompanhá-la. Ela sorriu em retribuição e sentou-se para esperar o mecânico.

Alguns minutos depois, aproveitando um momento de distração, ela sorratamente apertou o botão do terceiro elevador, mais afastado da área dos vigilantes. Eles só perceberam quando o apito soou e as portas se abriram. Não conseguiram impedir

que o elevador fechasse, com a mulher lá dentro, sorrindo como se pedisse desculpas pela travessura.

Rapidamente, eles correram pelas escadas, parando um em cada andar, de modo a encontrar a mulher, independente do andar que ela saísse.

O vigilante que, pulando de dois em dois degraus, chegou até o quarto andar, puxando o ar com mais força, ouviu quando o apito avisou a chegada do elevador. Quando as portas se abriram, a mulher não estava lá. Ele foi até o parapeito e gritou aos colegas se enxergavam a mulher. _____(5)

Estavam em alerta, tentando entender o que aconteceu, quando o mecânico que tinha sido chamado apareceu, perguntando onde estava o carro, pois não havia tinha nenhum carro na entrada da UFFS.

Às vezes, algum dos elevadores apita, indicando que chegou a um andar, mesmo sem ninguém lá dentro, e barulhos ocasionais continuam acontecendo, possivelmente pela dilatação térmica. Mas todos os vigilantes evitam contar essa história e tentar trocar de assunto, quando alguém menciona que o elevador 3 está com defeito. Na dúvida _____(6).

TIMOTHEO, S. G. (Orgs.) Aconteceu de verdade : lendas urbanas da UFFS. Chapéco, SC: Ed.UFFS, 2019.

- | | |
|---|---|
| <p>1.
a) vocês poderiam ir comigo à polícia?
b) vocês teriam o telefone de algum mecânico?
c) vocês teriam como consertar?</p> | <p>4.
a) Mas eu sou muito bonita, ninguém saberá.
b) Mas meu marido vem me buscar logo.
c) Mas eu não sou estranha e já estou aqui dentro.</p> |
| <p>2.
a) ofereceram um cobertor para ela se aquecer.
b) sugeriram que ela esperasse no saguão.
c) ligaram o aquecedor.</p> | <p>5.
a) Nenhum deles a tinha visto.
b) Todos avistaram a mulher.
c) Alguns perderam-se da mulher.</p> |
| <p>3.
a) um pouco sem jeito.
b) animadamente.
c) De modo grosseiro.</p> | <p>6.
a) sugerem interfonar para portaria.
b) aconselham sempre a subir pelas escadas.
c) contam o que aconteceu naquela noite.</p> |



ATIVIDADE FINAL

OBJETIVOS

- Verificar a progressão dos alunos em relação ao uso das estratégias

Professor, chegamos ao final do percurso do nosso projeto. A atividade final foi baseada nos mesmos critérios da atividade diagnóstica objetivando perceber se houve alguma alteração quanto ao uso das estratégias de leitura. Assim como a primeira atividade, sugerimos que não haja interferência docente para que não comprometa a análise do desempenho.

ATIVIDADE FINAL

Querido aluno, chegamos ao final do projeto de leitura desenvolvido nas últimas semanas. A seguir, propomos uma atividade que contempla tudo que estudamos. Muito obrigada por sua participação!

A Loura do Banheiro

Ao ler o título da lenda eu me lembrei (anote suas hipóteses)

Esta questão intenciona perceber a ativação do conhecimento prévio e a formulação das hipóteses.

Outro dia me deu uma vontade de ir ao banheiro bem no meio da aula. Só que eu tinha certeza que a professora não ia me deixar ir junto com a Catarina. Mas sozinha eu não ia de jeito nenhum. Vai que eu dava com a Loura do Banheiro? Achei melhor desistir. O próximo tempo era do recreio. Ainda bem que só faltavam alguns minutos.

A Catarina é minha superamiga. Entre a gente não tem essa de segredos não. Por isso, só ela sabe que eu morro de medo de ir sozinha ao banheiro da escola. É que anda rolando um boato que a Jana viu a tal Loura do Banheiro. Nunca mais ela tinha aparecido por aqui. Eu tinha até esquecido que ela existia. Minha mãe contou que essa história é superantiga, que existe desde que ela era menininha. Disse que só ia ao banheiro de mãos dadas com as amigas. E de olhos fechados. Tudo porque dizem que a Loura aparece de vestido branco, tem algodões nas narinas e, se ela tirar os algodões e o sangue escorrer, a pessoa que viu morre na hora. Só pode ser.

Sempre achei essa história a maior mentira. Mas tudo mudou depois que a Jana desmaiou no banheiro e foi encontrada com o nariz cheio de sangue. Quando ela acordou, jurou que tinha visto a Loura, mas que ela não tinha tirado o algodão do nariz porque não queria que ninguém morresse, só queria que alguém levasse um susto e depois contasse pra escola toda que ela estava de volta. Morri de medo. Ao mesmo tempo fiquei desconfiada. A Jana adora inventar histórias.

Por via das dúvidas, corri na internet e comecei a pesquisar sobre essa Loura. Descobri mil coisas. Que nesse papo de lenda ninguém sabe a verdadeira história. Uns dizem que a Loura era uma garota super bonita que adorava matar aula e que escolhia o banheiro da escola para ficar escondida. Num desses dias, ela não viu que o piso estava molhado e escorregou, bateu a cabeça no chão e acabou morrendo. Outros dizem que ela foi enforcada. Sei lá, mas a versão que a Jana contou bate bem com essa de piso molhado, de revolta por ter morrido jovem que só de raiva a Loura passou a assombrar banheiros de escola, principalmente da escola onde ela morreu. Que maluca essa garota-fantasma!

Quando o sinal bateu, eu e a Catarina fomos ao banheiro morrendo de medo. Mais do que a gente já estava sentindo. É que estavam dizendo que a Loura morreu bem no nosso colégio. Fiquei na dúvida, porque em nenhum site eu achei essa informação. Mas nunca se sabe. Vai que é verdade! Então, entramos no banheiro de olhos fechados e abraçada. De repente, senti uma coisa gelada tocar em mim. Dei um grito. A Catarina também. Acabamos caindo. Abrimos os olhos e não vimos nada. Nenhuma Loura. Mas pro nosso desespero vimos uns chumações de algodão no chão e um bilhete cheio de sangue bem ao lado: Estou de volta! hahahahaha!

Pegamos o tal bilhete e saímos correndo pro pátio. Demos de cara com a Jana rindo de se acabar! Que ódio! Aquela garota armou tudo só pra assustar a gente. Então,

resolvi voltar ao banheiro. Afinal, eu ainda estava apertada. Entrei sozinha e de olhos bem abertos. Cheguei a rir da situação. Mas de repente...

- Aaaaaaaaaiiiii! Socorro, gente! A Loura! É verdade! Corre aqui!

Todo mundo chegou correndo a tempo de ler o que estava escrito no espelho, com letras vermelhas, parecendo sangue:

CUIDADO COMIGO! POSSO APARECER A QUALQUER HORA!

ASSINADO: A LOURA DE BRANCO DOS BANHEIROS ESCOLARES

Eu vi. Todo mundo viu. Pior é que quando isso aconteceu a Jana estava no pátio.

E agora? O que pensar?

Desvendando o texto

A partir da lenda urbana lida, responda às seguintes questões.

01. As hipóteses que você formulou no início do texto coincidiram com o que o texto apresentou?

() sim () não

Justificativa

02. Durante a leitura, você parou para reler alguma parte (alguma palavra que não entendeu)?

() sim () não

Justificativa

03. Qual o medo revelado pela personagem- narradora?

Ir sozinha ao banheiro da escola

04. Que fato reforça o medo da personagem? Comprove com uma passagem do texto.

O desmaio da amiga Jana. “Mas tudo mudou depois que a Jana desmaiou no banheiro e foi encontrada com o nariz cheio de sangue”.

05. No trecho “dizem que a Loura aparece de vestido branco, tem algodões nas narinas e, se ela tirar os algodões e o sangue escorrer, a pessoa que viu morre na hora. *Só pode ser.* Podemos dizer que a expressão em destaque revela:

- a) certeza
- b) dúvida
- c) espanto

Justifique sua escolha

06. Qual o momento de maior tensão da história? Justifique sua resposta com base no texto lido.

- a) Quando Jana é encontrada desmaiada no banheiro da escola.
- b) Quando a narradora e Catarina entram de mãos dadas no banheiro.
- c) Quando a narradora começou a pesquisar sobre a Loura na internet.
- d) Quando a narradora percebeu que Jana estava no pátio.

e) Quando a narradora sente algo gelado tocando em sua pele.

Justifique sua resposta

07. Identifique e aponte, a partir da lenda lida, o solicitado no quadro abaixo:

Palavras-chave da narrativa
Loira- banheiro- escola
Breve resumo da história
Resposta pessoal

08. Conforme estudamos, nas lendas urbanas não há como ter certeza dos fatos. Considerando a lenda lida, que fatos ou ideias contribuem para a história contada por Jana ser verdadeira. Complete no quadro a seguir com base no que você leu no texto.

Fatos/ ideias que tornam a história possível	Fatos/ideias que tornam a história falsa
Desmaio de Jana no banheiro	Jana adorava contar histórias
Mensagem no banheiro	A história ser bem antiga

09. Sobre o final do texto lido, responda às seguintes questões.

a) O mistério da história foi solucionado? Por quê?

Não, pois não foi possível saber quem escreveu a mensagem no banheiro.

b) Você considera esse desfecho apropriado para esse tipo de história? Justifique sua resposta.

Resposta pessoal. Espera-se que os alunos possam assimilar que o desfecho das lendas urbanas é inconclusivo.

Bom trabalho!

PARA FINALIZAR...

Depois de um intenso trabalho, é o momento de avaliar nosso percurso e celebrar os avanços conquistados. Sabemos que, enquanto professores de língua portuguesa, o trabalho com a leitura às vezes passa despercebido frente às outras esferas da linguagem. Assim, esperamos que as sementes plantadas por esse projeto deem a você, professor, professora, auxílio necessário para promover aulas de leitura mais significativas e até mesmo pensar em outras atividades que cultivem o caminho da leitura em sala de aula.

Obtivemos bons resultados a partir desse projeto, revelado na participação mais ativa dos alunos nas aulas, assim como a melhoria de sua compreensão textual. Também foi perceptível o maior interesse pela leitura, o que, para nós, é motivo de satisfação pessoal.

Sabemos também que a realidade de cada sala de aula é única, portanto, salientamos que o manual aqui apresentado é um recorte de uma realidade particular. Valorizamos a autonomia do professor em, a partir de seu contexto. Lembramos, contudo, das concepções teóricas que embasam esse projeto e que devem ser seguidas.

Finalmente, terminamos esta empreitada com a esperança de que todo professor, pode e deve colocar-se na posição de pesquisador e sobretudo, transformador de sua realidade. Os caminhos não são simples, mas a luta vale aquele que sabe o que realmente importa. A educação importa.





REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

BORTONI-RICARDO, S. M. et al. (Orgs.). **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em 02 jun 2019.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 10. ed. Campinas: Pontes, 2012.

_____. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 9. ed. Campinas: Pontes, 2000.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.

MARCUSCHI, L.A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2008.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e Organização de R. Rojo; G. S. Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

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

TADEU, J. **Lendas urbanas**. São Paulo: Planeta Jovem, 2010.

TIMOTHEO, S. G. (Orgs.) **Aconteceu de verdade: lendas urbanas da UFFS**. Chapéco, SC: Ed.UFFS, 2019.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução: José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Afeche e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2007