



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE**

JULIANA OLIVEIRA DE SANTANA NOVAIS

**DEVER DE CASA: UMA ANÁLISE DA COMPREENSÃO TEXTUAL NOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL II EM 05 (CINCO) ESCOLAS ESTADUAIS
DE CAMPO GRANDE, MATO GROSSO DO SUL.**

Campo Grande/MS
2013

JULIANA OLIVEIRA DE SANTANA NOVAIS

Dever de Casa: Uma Análise da Compreensão Textual nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental II em 05 (cinco) Escolas Estaduais de Campo Grande, Mato Grosso do Sul.

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Estadual de Mato Grosso, Unidade Universitária de Campo Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagem: Língua e Literatura

Orientadora: Profa. Dra. Maria Leda Pinto

Campo Grande/MS
2013

N815d Novais, Juliana Oliveira de Santana

Dever de casa: uma análise da
compreensão textual nos anos iniciais do ensino
fundamental II em cinco (05) Escolas Estaduais de
Campo Grande, Mato Grosso do Sul/ Juliana Oliveira
de Santana Novais. Campo Grande, MS: UEMS, 2013.
88p. ; 30cm7,5

Dissertação (Mestrado) – Letras:
Ensino de Linguagens – Universidade Estadual de
Mato Grosso do Sul, 2013.

Orientadora: Prof. Dr^a Maria Leda Pinto.

1.Dever de Casa 2. Compreensão textual 3. Ensino e
aprendizagem I. Título.

CDD

20.ed. 401.41

JULIANA OLIVEIRA DE SANTANA NOVAIS

Dever de Casa: Uma Análise da Compreensão Textual nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental II em 05 (cinco) Escolas Estaduais de Campo Grande, Mato Grosso do Sul.

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Estadual de Mato Grosso, Unidade Universitária de Campo Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagem: Língua e Literatura

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Leda Pinto (Presidente)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Profa. Dra. Carina Elisabeth Maciel
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS

Profa. Dra. Adriana Lúcia Escobar de Chaves de Barros
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Profa. Dra. Bartolina Ramalho Catanante - Suplente
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Prof. Dr. Nataniel dos Santos Gomes - Suplente
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Dedico este trabalho a cada alma
que cruzou o meu caminho e nele
deixou suas marcas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha orientadora, Dra. Maria Leda Pinto que por ordem divina cruzou o meu caminho. O meu agradecimento e admiração que sempre será pequena diante do muito que me foi oferecido.

Juscelino, meu amor, obrigada por ter entendido as minhas ausências, por ter cuidado das crianças e de mim. Por me apoiar em todas as jornadas e loucuras.

Meus queridos bebê, Gabriela e Antônia, desculpa por todas as faltas e abandonos. Mas que minha jornada sirva de exemplo. O meu agradecimento por serem o meu sol e minhas estrelas todos os dias.

Agradeço a minha Mamãe Luci, Papai Roberto e Gustavo, família que sempre me ampara em minhas decisões.

Professora Dra. Helena Maria Ferreira, o que dizer, foram tantas as oportunidades e confiança. Obrigada por ter acreditado em mim. A você devo uma grande parcela da minha jornada.

Agradeço a todos os professores nos quais tive o prazer de aprender, seja em sala de aula ou nas bancas de defesa e qualificação. Obrigada pelas conversas e sabedorias passadas.

E como não agradecer a Oxalá, Oxóssi, Ogum, Pretos Velhos, Iansã, Exus, Caboclos e Ciganas. Todas as entidades que comigo estão, a sua benção.

“Talvez mais um murro em ponta de faca
Porque a faca – cruz credo – ainda está aí
 escondida
 decidida
 distorcida

Ascender a luz, ler melhor o mundo,
antes de desferir o certo muro,
e deixar de ser inocente e burro...”

Prof. Ezequiel Theodoro da Silva

NOVAIS, J. O.S. *Dever de Casa: uma Análise da Compreensão Textual nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental II em 05 (Cinco) Escolas Estaduais de Campo Grande, Mato Grosso do Sul*. 2013. 88 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2013.

RESUMO

Esta dissertação tem por objetivo buscar, nas atividades de compreensão textual dadas como dever de casa, a existência ou não de uma incorporação dos pressupostos teórico-metodológicos advindos dos estudos linguísticos. É por meio da leitura e de sua compreensão que o sujeito participa ativamente da sociedade em que está inserido, sendo papel da escola a alfabetização e o ensino da compreensão textual por meio da apresentação de estratégias de leitura e do acesso aos vários gêneros e tipos textuais. Assim, como o dever de casa está presente em toda a comunidade escolar fazendo parte do cotidiano de todos os alunos desde os primórdios é que optamos em pesquisar as tarefas dadas para casa. Dessa perspectiva, a questão que se buscou responder foi: qual é a qualidade dos deveres de casa de compreensão textual? Ou, mais especificamente: existe o entrelaçamento entre teoria e prática nos deveres de casa? Diante dessas indagações o desafio é estudar a compreensão textual nos deveres de casa, fundamentados pela Tipologia desenvolvida por Marcuschi, bem como as teorias Norte Americanas sobre o dever de casa, já que no Brasil o estudo sobre o mesmo é escasso, entrelaçando essa teoria com as teorias da linguística. Assim, pode-se considerar que o tratamento dado à leitura sofreu avanços substanciais no que se refere à teorização, no entanto, a análise das tarefas de casa denunciou uma carência no encaminhamento da prática da leitura, pois as questões de compreensão dos textos ainda se situam, predominantemente, nos níveis de decodificação e de análises superficiais do texto lido, não incorporando eficazmente os estudos linguísticos.

PALAVRAS-CHAVE: Dever de casa. Compreensão Textual. Ensino e aprendizagem.

NOVAIS, J. O.S. *Dever de Casa: uma Análise da Compreensão Textual nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental II em 05 (Cinco) Escolas Estaduais de Campo Grande, Mato Grosso do Sul*. 2013. 88 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2013.

ABSTRACT

This paper presents the results of a survey conducted with the objective of analyzing ten (10) pieces of 6th and 7th grades reading comprehension homework exercises from five state schools in Campo Grande - MS. It was intended to verify whether or not there was a merger of theoretical methodology of linguistic studies in reading comprehension activities applied as homework. We believe it is through reading and its comprehension that the subject actively participates in the society in which he is inserted. Once, it is the school's responsibility to teach reading comprehension and literacy through the presentation of reading strategies and access to various genres and text types. As homework is present in the whole of school community as part of everyday student daily life, we decided to analyze exercises assigned as homework. Therefore, we used the typology developed by Marchusci, which is divided into nine question types. Hence, pieces of homework were collected, analyzed and quantified.

From this perspective it was sought to answer: what is the quality of reading comprehension homework? Or, more specifically: is there a connection between theory and practice on homework? Faced with these questions the challenge is to collect homework and study North American theories - since these studies are scarce in Brazil - and connect them to the theories of text linguistics. Therefore, it can be considered that the treatment given to reading has had substantial progress regarding to theorization, however, analysis of the homework showed a lack of reading practice, since the reading comprehension questions still lie predominantly in the decoding levels and superficial analysis of the text read, not effectively incorporating linguistic studies.

Key Words: Homework, reading comprehension, teaching and learning.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
NE	Nova Escola
OCEF	Orientações Curriculares do Ensino Fundamental
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PMLL	Plano Municipal do Livro e Leitura de Campo Grande

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I.....	16
DEVER DE CASA.....	16
1.1 O dever de casa, a família e o aluno	22
1.2 O dever de casa e o professor	23
CAPÍTULO II.....	27
A LEITURA E A COMPREENSÃO TEXTUAL.....	27
2.1 Em busca de um conceito de leitura.....	27
2.2 Leitor proficiente	32
2.3 Efetivação da Leitura.....	34
2.3.1 Estratégias de leitura.....	36
2.3.2 Estratégias Cognitivas.....	41
2.3.3 Estratégias Metacognitivas.....	42
2.4 A compreensão de texto na escola e na família	43
2.4.1 A escola na formação do leitor proficiente.....	44
2.4.2 A família na formação do leitor proficiente.....	48
CAPÍTULO III.....	50
ANÁLISE DA COMPREENSÃO TEXTUAL NOS DEVERES DE CASA.....	50
3.1 Procedimentos metodológicos	50
3.2 Dever de casa como objeto de estudo.....	52
3.3 Tipos de perguntas.....	53
CONSIDERAÇÕES FINAIS	64
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	67
ANEXO 1.....	72
ANEXO 2.....	87

INTRODUÇÃO

Durante o início do século XX, educadores acreditavam que os deveres de casa ajudavam a criar disciplina, neste período como lembra Paula (2000, p. 41) o cérebro era visto como um músculo que deveria sofrer exercícios mentais como memorização para o seu benefício. Assim, a memorização poderia ser feita em casa por meio dos deveres de casa. Na década de 40 (quarenta), o dever de casa passou a ser um vilão, acreditavam que ele interferia em outras atividades domésticas. Tal tendência foi revertida no fim dos anos 50 (cinquenta), quando os Soviéticos mandaram o “Sputnik”, o primeiro satélite artificial da terra, para o espaço. Nesse período, acreditava-se que a educação deveria ser rigorosa devido à complexa tecnologia que surgia. Assim, os deveres de casa passaram a ter um papel de importância, já que as escolas o viam como uma solução parcial para a educação e os professores muitas vezes não conseguiam suprir todo o conteúdo programático durante o período em que os alunos estavam em sala. Em 1980, o tratamento em relação a essa questão mudou novamente, e o dever de casa passou a ser visto como prejudicial à saúde mental dos estudantes, pois servia somente como uma pressão inútil nos alunos. O dever de casa durante todo esse período da década de 80 (oitenta) trabalhou como um pêndulo, hora de um lado ora de outro.

Na atualidade, existem vários trabalhos que abordam a temática, alguns deles têm uma visão positiva do dever de casa e outros negativa. Entretanto, o que se evidenciou na pesquisa foi que os deveres de casa são atividades requisitadas por tradição, sem uma razão particular para as atividades propostas por parte dos professores e de uma grande cobrança por parte dos familiares que acreditam que professores que aplicam muito dever de casa são bons profissionais.

Assim, cabe questionar quais são as relações dos deveres de casa: familiar e escolar e qual a qualidade desse dever, uma vez que a atividade é influenciada tanto pelo professor, no ambiente escolar, quanto pela família no ambiente familiar, por ser uma atividade de interação, escola-família-aluno e por ser uma atividade de excelência para o desenvolvimento da autonomia do aluno, já que a atividade deverá ser desenvolvida individualmente pelo estudante, e os pais devem agir como um guia.

O dever de casa é uma atividade que gera uma grande oportunidade de interação entre os pais e os alunos, os pais e a escola e a escola e o aluno. É uma atividade quando de qualidade, bem feita, ajuda na aprendizagem dos alunos e dá a chance aos pais terem conhecimento do que está sendo ensinado em sala de aula.

Portanto, ao escolhermos o dever de casa como foco da pesquisa poderíamos abordá-lo a partir de uma outra atividade de ensino e aprendizagem, entretanto escolhemos a compreensão textual porque acreditamos que a aprendizagem das pessoas, no âmbito escolar e fora dele, está fundamentada na leitura, pois, é a partir dela que o aluno tem acesso aos diversos conhecimentos, “ler é, em uma primeira instância, possuir elementos de combate à alienação e ignorância”. (SILVA, 1986, p. 49).

É por meio da leitura de uma diversidade de textos que o aluno consegue entrar em contato com diferentes contextos, interagindo, mesmo que a distância, com escritores, estabelecendo assim uma interlocução. A leitura proporciona ainda, por meio dessa interação, que o indivíduo caminhe e construa sua jornada de aprendizagem e aquisição do conhecimento.

Portanto, nesta dissertação, a proposta foi a de analisar a questão da compreensão textual em 10 (dez) deveres de casa de 05 (cinco) escolas estaduais de Campo Grande- MS, pertencentes aos alunos do 6º e 7º ano do Ensino Fundamental II. Para tanto, foi preciso buscar nas teorias da linguística e nos estudos sobre o dever de casa as respostas para as perguntas: por que passar dever de casa? Ele funciona? Qual a qualidade do dever de casa? Existe um entrelaçamento entre teoria e prática? Como está o trabalho com a compreensão textual nos deveres de casa?

Diante disso, para poder responder e entender melhor alguns questionamentos foi preciso ir além dos referenciais e tentar vivenciar mesmo que minimamente o cotidiano escolar. Dessa forma, fomos às escolas assistir como eram feitas as correções e os encaminhamentos dos deveres de casa, no intuito de melhor entender o acontecia apliquei um questionário¹ aos professores com 05 (cinco) perguntas. Não ficamos surpresa ao perceber que não existia nenhum tipo de orientação para consecução dos deveres de casa, já que os professores simplesmente os entregavam aos alunos e diziam a data de retorno. Então, por que deu?”. Não faz sentido pedir algo que não vai ser revisto, algo que parece não ter objetivo, a não ser o de desestimular os alunos.

Por outro lado, temos os docentes que devido a uma grande carga de trabalho não conseguem nem se quer planejar suas aulas e não recebem quase que nenhum treinamento ou orientação acerca dos deveres de casa, leitura e compreensão textual. Foi o que constatamos nas entrevistas que fizemos com 05 (cinco) professores de língua portuguesa das escolas estaduais de Campo Grande-MS. Assim, os deveres de casa são passados por tradição sem um

¹ Anexo 2.

motivo mais específico de ser. Os deveres de casa funcionam, são profícuos se bem planejados e orientados, do contrário é melhor nem passá-los.

Um dos pontos cruciais, que tem merecido atenção por parte daqueles que se interessam pela educação, é o desafio de encontrar alternativas para trabalhar a leitura em ambiente, tanto escolar como extraclasse, na busca da garantia de formação de leitores capacitados, proficientes, pois o aluno não deve simplesmente se prender à linguagem verbal, é preciso propor uma atividade para que o aprendiz não caia no automatismo ao proceder à leitura. Os alunos precisam de encaminhamentos adequados para desenvolver a sua capacidade de compreensão, bem como para relacionar o conteúdo do material lido a sua própria experiência de mundo. Lembrando que, como postula Marcuschi (2008, p. 239) “ler equivale a ler compreensivelmente. Portanto, recitar de cor um texto não é garantia de tê-lo compreendido. Memorizar não é o mesmo que compreender. [...] Compreender um texto não equivale a decodificar mensagens.”

Entretanto, apesar da leitura já ser objeto de estudo por muitos anos, o que percebemos é um distanciamento entre teoria e prática. Muitos são os professores que ensinam a ler por meio da decodificação, criando uma barreira entre decifrar os códigos linguísticos e compreendê-los.

A leitura deve ser concebida como um lugar de constituição de sujeitos, inseridos em uma realidade histórica social. Assim, em seu processo devem ser considerados os propósitos e os objetivos do autor, que serão percebidos a partir do estudo do contexto situacional. Dessa forma, as atividades de leitura dadas para casa podem constituir-se em um momento profícuo para o desenvolvimento da capacidade leitora, desde que bem elaboradas.

Para o desenvolvimento da leitura, é imprescindível que se adote uma metodologia que explore os elementos importantes para a compreensão do texto, como aqueles relativos à ideia central do texto, ao argumento principal defendido, à finalidade global do texto, aos reconhecimentos dos conflitos existentes, às intenções, ao gênero escolhido, as inferências, o uso de estratégias dentre outros. Sendo que a metodologia mencionada pode ser atingida por meio de perguntas bem elaboradas tanto nas atividades dadas em sala como nos deveres de casa.

Para a consecução do objetivo proposto, que é a análise da compreensão textual de 10 (dez) deveres de casa, buscando averiguar a existência ou não de uma incorporação dos pressupostos teóricos metodológicos advindos dos estudos linguísticos, foi desenvolvida uma pesquisa de cunho qualitativo das atividades de estudo de textos dadas como dever de casa, realizada a partir de indicadores estabelecidos com base no referencial teórico.

Utilizamos da teoria de Marcuschi quanto à tipologia de perguntas na qual ele diz que não é a melhor e nem a mais completa, mas, que serve como base para referência e estudo da qualidade das perguntas de compreensão textual. Assim, dos 10 (dez) deveres de casa recolhidos, foram analisados 73 (setenta e três) perguntas, chegando-se a conclusão de que os professores precisam refletir e repensar o encaminhamento das atividades de compreensão textual nos deveres de casa, já que estes não estão sendo desenvolvidos a partir das bases teóricas. Quase metade das perguntas analisadas estavam no nível da decodificação e outras 27% relacionadas a estrutura do texto ou da gramática normativa, ou seja, praticamente 80% de todas as perguntas coletadas nos deveres de casa não ajudavam o aluno a compreender um texto. Sem falar, que não foi encontrada nenhuma pergunta que contemplasse o conhecimento prévio do aluno.

Embora, durante este trabalho passemos por questões da educação como: “por que dar dever de casa? Para que serve o dever de casa?”, a dissertação em questão se encaminhou para uma direção mais linguística já que o trabalho pertence à linha de ensino de linguagens. Então, indagamos: existe uma relação entre a teoria aprendida pelos professores na universidade e o encaminhamento dos deveres de casa? Assim, chegou-se ao resultado que o dever de casa precisa ser pesquisado, já que sobre esse assunto, pouca bibliografia é encontrada, principalmente nas pesquisas brasileiras.

No primeiro capítulo apresentamos um breve estado da arte brasileira e norte americano sobre o dever de casa. Buscamos mostrar a diferença de enunciados: casa e sala de aula, como também, as funções dos professores e pais na educação dos filhos e na ajuda com o dever de casa, mostrando a relação entre o dever de casa e o professor assim como o dever de casa e a família e o aluno.

No capítulo II, foram observadas as teorias de compreensão de texto e suas relações. Buscamos conceituar a leitura e mostrar sua importância, assim como, falar da efetivação da leitura, o uso das estratégias de leitura para formação de um leitor proficiente. Neste capítulo, tratamos da compreensão de texto tanto na escola quanto na família, pois, como lembra Silva (1988, p. 18) “a leitura deve ser tomada como uma prática social a ser devidamente encarnada na vida cotidiana das pessoas, e cujo aprendizado se inicia na escola, mas que, de forma nenhuma, deve terminar nos limites da experiência acadêmica.” Falamos também, das estratégias teóricas metodológicas e o papel dos professores e pais, e ou responsáveis, na formação de um aluno autônomo.

E por fim, no capítulo III, apresentamos a metodologia utilizada e o resultado da análise do corpus pesquisado.

CAPÍTULO I

DEVER DE CASA

Os deveres de casa², tarefas, para casa, lição de casa ou ainda trabalhos pessoais, são atividades requisitadas pelos professores, tradicionalmente, como forma de fixar conteúdo, adiantar matéria e fazer revisão para provas³. Entretanto, o que percebemos entre os teóricos estudados e por meio das leituras de teses, de dissertações, bem como da análise das entrevistas feitas com os professores, é que existe uma falta de razão particular para a solicitação do dever de casa e uma grande cobrança por parte dos familiares, que acreditam que quem passa muito dever de casa é um bom professor.

Diante disso, então, cabe perguntar o porquê dos deveres de casa. Observamos que as atividades dadas como lição de casa são requisitadas por tradição, assim como os professores também tiveram os deveres de casa durante sua vida escolar, utilizam essa prática também com seus alunos. A permanência ou estabilidade do dever de casa deve-se ao fato de que este causa polêmica, e isso o mantém vivo, e porque ele cumpre, mesmo que não sendo de forma clara, uma função educacional e, a nosso ver, uma função social. (FERREIRA, 2008)

Mesmo o dever de casa fazendo parte de nossa cultura escolar, falar dele é problemático, haja vista, as grandes divergências acerca do tema por parte dos professores e pelo fato de ser pouco pesquisado no Brasil.

Paula (2000) é uma das pesquisadoras que constata a pouca produção de pesquisa sobre o tema no país. Outra pesquisadora que compartilha da mesma visão de Paula (op. cit) é Ferreira (2008) que em sua tese intitulada “Lição de Casa: considerações sobre a relação criança/escrita” afirma que ao nos depararmos com a literatura estrangeira, norte americana, em especial, logo verificamos uma diferença essa literatura e a nacional: “neles não há indicação recorrente de falta ou escassez de produção”. O ponto enfatizado pelas pesquisas das autoras sobre o assunto é a baixa qualidade teórica das discussões. Dessa perspectiva, procurei fazer algumas revisões a partir da literatura norte americana que traz um vasto debate sobre o assunto. Não se sabe ao certo quando foi dado o primeiro dever de casa, entretanto a partir dos estudos realizados é possível afirmamos que a atividade é tão antiga quanto o ato de

² Dever de casa de acordo com Cooper (2007) são atividades requisitadas pelo professor aos seus alunos, sendo elas desenvolvidas, em horários não escolar (tradução da pesquisadora)

³ Respostas retiradas de questionários aplicados aos professores do Ensino Fundamental II (em anexo)

ensinar. Por meio das pesquisas feitas, encontramos alguns trabalhos norte americanos (cf. COOPER e VANTTEROT), relatando a cultura dos deveres de casa desde o fim do século XIX, quando o cérebro era tido como um músculo que precisava ser exercitado. Dessa forma, os deveres de casa serviam para atividades de memorização e eram considerados eficazes. Já no início do século XX, com a ascensão da educação, muitos educadores, médicos e estudiosos da área da educação começaram a questionar a validade do dever de casa e seu efeito na saúde e bem estar da criança. O dever de casa passa, então, a ser um vilão. Em 1957, com o lançamento do primeiro satélite artificial, os Estados Unidos preocupados em competir com a Rússia e com medo de que suas crianças não estivessem preparadas o suficiente para competir em um ambiente totalmente tecnológico, os pais, as escolas e os professores passam a ver o dever de casa como uma maneira de acelerar o conhecimento e a capacidade cognitiva da criança. Dez anos mais tarde, no fim da década de 1960 início da década de 1970, durante a guerra do Vietnam e de movimentos de direitos civis, uma contracultura emerge e muitos aspectos da vida pessoal, política e educacional da sociedade, entre outras, começam a ser questionados. Nesse momento, o dever de casa também foi questionado e os argumentos do início do século XX emergem e novamente as atividades são vistas de forma negativa por pressionarem os alunos ao sucesso. Entretanto, na década de 1980, diante da concepção de que o sucesso econômico dependia do sucesso escolar, o governo americano então resolve recomendar o dever de casa como uma estratégia de aprendizagem efetiva.

No caso brasileiro, apesar do dever de casa estar arraigado na cultura escolar, observamos que a preocupação com o assunto se resume muita das vezes ao fato de dar ou não dar dever de casa; se der qual a quantidade ideal? Da relação da família com o dever de casa e quanto a sua história, ou seja, sua função, objetivo e efeito. Não encontrei nenhum trabalho que trouxesse alguma pesquisa quanto à qualidade do dever de casa e nenhuma análise das atividades sobre a compreensão textual presentes nessa prática educativa. Na verdade, “quando se faz uma revisão das pesquisas e artigos sobre lição de casa, chega-se irremediavelmente a uma conclusão: a pesquisa demanda teorização”. (FERREIRA, 2008, p.13). A partir de tal assertiva, podemos assumir que há falta de estudos teóricos sobre o assunto, mesmo o dever de casa fazendo parte da escola há muito tempo.

No que diz respeito à aceitabilidade e reconhecimento da importância dos deveres de casa, atualmente, podemos encontrar estudos tanto contra como a favor. Há, entre esses pesquisadores, os que refletem sobre os aspectos positivos e negativos da utilização dessa atividade.

Cooper (2007) é um dos pesquisadores que aprofunda os estudos sobre os efeitos positivos e negativos da prática dos deveres de casa. Para o autor (2007, p. 8) esses efeitos assim se constituem:

Efeitos Positivos⁴

- A) Aprendizagem com resultado imediato
Melhor retenção do conhecimento factual;
Aumento do entendimento;
Melhora o pensamento crítico, a formação de conceitos e o processo de informação;
Enriquecimento do currículo.
- B) Acadêmicos em longo prazo;
Encorajamento à leitura durante o tempo de lazer;
Melhora das atitudes em relação à escola;
Melhora das habilidades e hábitos de estudo.
- C) Não acadêmicos;
Maior auto organização;
Maior autodisciplina;
Melhor organização do tempo;
Maior independência para resolver problemas;
Maior curiosidade.
- D) Envolvimento familiar;
Um maior envolvimento dos pais na educação escolar.

Efeitos Negativos⁵

- A) Cansaço:
Diminuição do interesse pelas atividades acadêmicas;
Fadiga física e emocional;
Negação do acesso para tempo de lazer e atividades comunitárias;
- B) negação do acesso ao lazer e atividades da comunidade.
- C) Interferência dos pais:
Pressão para fazer a atividade completa e com bom resultado;
Confusão de técnicas instrucionais.
- D) Trapaça:
Copia de outros estudantes;
Ajuda de professores particulares.

⁴ Tradução da autora. Positive effects: A) Immediate Achievement and Learning: better retention of factual knowledge; increased understanding; better critical thinking, concept formation, and information processing; curriculum enrichment. B) Long-Term Academic: encourage learning during leisure time; Improved attitude toward school; better study habits and skills. C) Nonacademic: greater self-direction; greater self-discipline; more inquisitiveness; more independent problem solving. D) Greater Parental Appreciation of , and involvement in, schooling.

⁵ Tradução da autora. Negative Effects: A) Satiation: loss of interest in academic material; physical and emotional fatigue. B) Denial of Access to leisure time and community activities. C) Parental Interference: pressure to complete and perform well; confusion of instructional techniques. D) Cheating: copying from other students; help beyond tutoring. E) Increased differences between high and low achievers.

E) Crescimento das diferenças entre alunos como êxito e fracassos.

Como podemos perceber, Cooper (2007, p. 9) agrupa em 04 (quatro) categorias os efeitos positivos dos deveres de casa: efeito acadêmico imediato, efeito acadêmico de longo prazo, efeitos não acadêmicos e efeito do envolvimento familiar. O autor (2007) ressalta que o efeito acadêmico imediato é uma das justificativas mais frequentes dadas pelos professores para requisitarem o dever de casa, pois, para esses professores é uma forma de aumentar o tempo de estudo dos alunos, fazer com que esses alunos consigam uma melhor retenção do conhecimento factual, aumentem o entendimento do conteúdo e enriqueçam o currículo.

Por outro lado, o efeito de longo prazo é o estabelecimento de práticas gerais que facilitam o aprendizado, promovem o pensamento crítico e a melhora das habilidades; encorajam os estudantes a aprenderem durante o momento de prazer; melhoram a relação dos alunos com a escola e aprimoram os hábitos de estudo e habilidades dos alunos.

Em relação aos efeitos negativos, Cooper (2007, p. 11) lembra que alguns desses efeitos contradizem os efeitos positivos. Por exemplo, enquanto alguns dizem que o dever de casa pode melhorar as atitudes dos alunos em relação à escola, outros dizem que essa atividade pode influenciar de forma negativa. Os alunos, nos Estados Unidos, país onde Cooper desenvolve suas pesquisas, ficam em torno de 07 (sete) horas por dia na escola⁶, assim alguns estudiosos como Kohn (2007), Bull (2000), Barnnett e Kalish (2006) defendem que, em uma situação como essa, os deveres de casa podem causar fadiga emocional e física por submeterem os alunos por muito tempo à atividade acadêmica.

Em relação à escola brasileira e mais especificamente à realidade pesquisada, não haveria esse problema, pois, em média, os alunos das escolas estaduais de Mato Grosso do Sul, ficam 04 (quatro) horas e ½ (meia) diariamente na escola.

Outro efeito negativo do dever de casa, apontado pelo autor, é o de negar o acesso das crianças às atividades extraclasse ou às atividades de lazer ou até mesmo de afetar o horário de dormir. Entretanto, essa situação só acontecerá se o professor — ao planejar a atividade — não pensar no tempo em que o aluno precisará para desenvolvê-la.

O dever de casa, por ser uma atividade executada fora da escola, geralmente tem pouca ou nenhuma supervisão em seu desenvolvimento e não precisa de controle do tempo, em contraposição com os deveres realizados pelos alunos em sala de aula. Em razão dessa característica, podemos dizer que o dever de casa serve para aumentar a disciplina de estudo e

⁶ Sem contar as atividades extras, como esportes, clubes e outros.

uma auto direção, uma melhor organização do tempo, e uma maior dependência para resolver os problemas, sendo que essas habilidades e atributos podem ter um impacto positivo na vida não acadêmica e acadêmica do sujeito. (COOPER, 2007, p. 10).

O aluno em casa pode decidir o horário que fará seus deveres, já que tem certa autonomia, uma vez que não tem um docente e um horário rígido a cumprir. Tem, portanto, a possibilidade de organizar o seu momento de estudo extraclasse, adquirindo disciplina e direcionamento de estudo próprios.

Diante dessa reflexão é possível afirmar que os deveres de casa podem ser benéficos ou maléficos, dependendo do seu planejamento, da forma como é encaminhado, da quantidade, da condição social dos alunos, do acompanhamento que têm em casa, das orientações do professor, entre outros. De acordo com Ferreira (2008, p. 21)

a lição de casa não é em si, nem boa, nem ruim. Sua eficiência/ineficiência é sobre determinada porque envolve a condição subjetiva do aluno, em relação com a escola e matéria, a sua relação com o professor e a do professor com ele, com a escola e com a matéria. Envolve, ainda, implicar o que o professor espera da lição de casa e como a estrutura – isso, sem considerar questões relativas à posição da criança na família e da família como a escola e a própria lição de casa.

Então, dever de casa funciona? Para Cooper (2007, p. 17) a melhor maneira de responder a essa pergunta é por meio da análise de pesquisas que apresentem como objeto de investigação o estabelecimento de uma comparação entre os alunos que fazem e os que não fazem os deveres em casa. No Brasil, não encontramos nenhuma pesquisa nessa perspectiva, mas tomando por base os estudos de Cooper, em suas 07 (sete) comparações é possível constatar que alunos que fazem deveres de casa se saem melhor nas provas do que aqueles que não os fazem. Esses alunos conseguem aumentar as notas nas provas. É claro que essa afirmação e pesquisa dependem de vários fatores como o autor mesmo pontua, entretanto ele é categórico ao dizer que, em estudos experimentais, os alunos que fazem deveres de casa são mais bem sucedidos do que aqueles que não os fazem.

Diante disso, o dever de casa demanda fazer sentido para o aluno, promovendo o seu interesse pela busca, estimulando-o à pesquisa, contribuindo dessa maneira com o processo de ensino e de aprendizagem desse aluno. O objetivo deve estar claro e para isso, tanto o aluno quanto a atividade devem ser orientados, pois o aluno necessita da certeza do que é para ser feito.

Por outro lado, o dever de casa precisa ter um efeito positivo no seio familiar desse aluno, já que é uma forma de interação entre escola e família, uma vez que essa atividade proporciona o acesso dos pais ao que está sendo visto em sala, bem como proporcionando, muitas vezes, que esses pais façam parte do processo.

Os professores podem se utilizar dos deveres de casa como uma forma de aumentar o envolvimento escolar dos pais com a escola. Entretanto, o envolvimento familiar assim como o escolar precisa ter efeitos positivos na vida da criança. Para Cooper (2007, p. 10) os alunos se tornam conscientes da conexão entre casa e escola. Os pais podem, devem e, na maioria das vezes, demonstram interesse pelo progresso acadêmico de seus filhos.

Portanto, um dever de casa de qualidade deve conter explicitamente os objetivos didáticos que pretende alcançar. Deve contribuir para a ampliação do conhecimento das crianças, não pode ser tão difícil que os alunos não consigam resolvê-lo e nem tão fácil que os desestimule. Deve ser desafiador, sempre levando em conta o conteúdo programático estudado em sala e o conhecimento já adquirido pela criança e, além disso, considerar se o aluno tem acesso ao material necessário para a resolução do dever.

Em suma, os deveres de casa ao serem solicitados devem refletir os seguintes aspectos:

- os objetivos a serem alcançados devem estar claros para o docente;
- o dever de casa precisa estar conectado com a aula;
- o aluno necessita compreender o que foi pedido;
- o dever de casa precisa ser estimulador, desafiador;
- o dever de casa deve contribuir com a aprendizagem do aluno.
- o tempo que o aluno necessitará para resolver a atividade não pode ser muito nem muito curto, nem longo, mas deverá estar de acordo com cada faixa etária⁷;
- considerar se o aluno possui o material ou a ajuda necessária para a resolução da atividade;
- a tarefa deve proporcionar autonomia.

Além disso, o dever de casa precisa ser corrigido pelo professor (coletiva ou individualmente) caso contrário a tarefa passará como uma atividade desnecessária. Essa constatação parece óbvia, entretanto, durante a pesquisa, alguns pais e alunos em conversas informais relataram que, algumas vezes, alguns professores não corrigiam as atividades mandadas para casa. O dever de casa precisa ser visto como uma extensão da aula, sendo ele mais uma etapa dessa aula.

⁷ Quanto mais novo o aluno for, menor é o tempo de concentração. (COOPER, 2007)

Segundo Luciana Fleury (2012), para que um dever de casa seja de qualidade algumas características são necessárias. De acordo com a autora, o objetivo da tarefa tem que estar claro⁸ para os pais e alunos, sendo também divertida e motivadora. Os alunos devem conseguir resolvê-las sozinhos e as atividades precisam ser diversificadas e de preferência autorais, onde o aluno faça suas próprias reflexões e dê respostas próprias.

Os deveres de casa são atividades de excelência para a observação do professor quanto à produtividade da sala. Se bem elaborado, por meio dele o professor consegue visualizar o que foi aprendido ou não. Assim, esse professor pode retomar as atividades em sala, explicando novamente os conteúdos em que os alunos mostraram dificuldade, e avançar com aqueles conteúdos que foram assimilados.

Pretende-se, com essas reflexões sobre o dever de casa mostrar a complexidade que o envolve e que, de acordo com Assis (1987), sofre influências de fatores externos e internos e provar que o dever de casa funciona quando é bem pensado e acompanhado.

1.1 O DEVER DE CASA, A FAMÍLIA E O ALUNO

O dever de casa é uma das formas de interação entre escola a família e o aluno, por acontecer nos dois contextos: escola e casa. Entretanto, a tradicional prática, deve ser revista pois o conceito de família hoje é outro. O conceito de família que antigamente designava pai, mãe e filhos hoje é definido como “grupo de pessoas vivendo sob o mesmo teto”. (HOUAISS, 2010). Dessa forma, encontramos famílias formadas por uma grande diversidade cultural, econômica e ideológica. Muitas crianças sendo criadas por pais separados, avôs, tios e outros. As famílias foram redefinidas e os deveres de casa também precisam de uma redefinição ou uma definição, pois assim como existe uma diferença cultural entre famílias, professores e escola, suas visões quanto aos deveres de casa também são divergentes. De acordo com Vantterott (2009, p. 27) ,

[...] diversidade econômica, diversidade cultural e diferentes estilos parentais e valores familiares convergem para um efeito nos deveres de casa, criando diferentes visões entre a relação pais-escola e diferentes atitudes em relação aos deveres de casa. A diversidade de valores familiares torna ainda mais

⁸ Exemplificando, imagine que a professora passe uma tarefa onde os alunos têm que pesquisar sobre a Austrália, porém estão estudando a Europa. É interessante explicar que depois os alunos irão utilizar a pesquisa em sala para fazer um paralelo entre os continentes.

provável que esses valores entrarão em conflito com os valores de cada professor. Podemos ensinar sem julgar os valores das famílias de nossos alunos? É importante para os educadores compreender a complexidade das famílias de hoje e de respeitar os valores individuais da família na implementação de trabalhos de casa como uma prática de ensino.⁹

Por outro lado, o dever de casa para o aluno significa, ou pelo menos deveria significar um momento de trabalho individual, um momento de metacognição, onde o aluno aprende a desenvolver autonomia, a avaliar o que aprendeu, a levantar as dúvidas, a sistematizar o conhecimento e a reforçar a aprendizagem. A família tem a função de ajudar a promover o espaço e os materiais necessários aos seus filhos para a realização da tarefa. Ajudar na organização do tempo do aluno, deixando sempre um espaço para os estudos e tarefas.

O dever de casa assim como o envolvimento familiar deve ter efeitos positivos na vida dos alunos no ambiente do lar. Os pais devem demonstrar interesse pelo progresso acadêmico do filho e observar o que está sendo ensinado, tornando assim o dever de casa uma das prioridades do lar.

Alguns conflitos entre família e escola podem ser evitados se aos pais for explicitado qual é o seu papel que, de acordo com Fernandes (2011, p.47), é o de “ajudar o filho a criar uma rotina de estudos e nunca realizar nada por ele”. O papel dos pais também é o de encorajar o filho a fazer a atividade por ele mesmo, mas deixando claro que se precisar de ajuda poderá contar com eles. Em geral, os pais devem ser encorajadores e sempre que necessário apoiar os filhos para que possam atingir o objetivo.

1.2 - O DEVER DE CASA E O PROFESSOR

A função do professor vai além da elaboração das tarefas. A ele cabe a explicação, ou seja, a introdução do trabalho, as intervenções necessárias e a sua retomada. A falta de uma correção adequada dos deveres de casa poderá passar a impressão para os alunos de que a atividade não é importante assim como o não planejamento do mesmo. Não é difícil encontrar

⁹ Economic diversity, cultural diversity, and different parenting styles and family values converge to have an effect on homework, creating different views of the parent-school relationship and differing attitudes about homework. A diversity in family values makes it even more likely that those values will clash with the values of individual teacher. Can we teach without judging the values of our students' families? It is important for educators to understand the complexity of today's families and to respect individual family values when implementing homework as an instructional practice. (tradução da pesquisadora)

um dever de casa onde o professor passa uma lista imensa de cópia, como escreva do número 1 (um) ao 100 (cem) em letra cursiva, ou atividades de pura gramática em que peça para escrever os verbos no pretérito-mais-que-perfeito, ou listas imensas de exercícios do livro, pois o professor precisa terminar com o conteúdo e não planeja adequadamente os deveres de casa .

Certamente o dever de casa inapropriado, sem planejamento, produzirá pouco ou nenhum benefício. Em algumas pesquisas de Cooper (2008) fica evidente que os alunos que recebem deveres de casa em comparação com os que não têm, são mais competentes no sentido de que conseguem um melhor aproveitamento dos estudos. A revista digital Educar para Crescer, da editora Abril, traz uma parte especial sobre deveres de casa, com depoimentos de educadores os quais afirmam que crianças que fazem tarefas diariamente são mais seguras, aprendem mais e têm melhores resultados nas avaliações.

Sem dúvida, o contexto estudantil deve ser observado. O professor precisa identificar as necessidades de cada turma e assim passar o dever adequado, observando sempre as alterações da sala de aula para ir adaptando esse dever de acordo com cada situação, para que seja eficiente e promovedor da aprendizagem.

Um guia para o sucesso do dever de casa dado por Marzano ¹⁰ (2007) diz que:

- Requerer deveres de casa com propósitos. Fins legítimos para dever de casa incluem a introdução de novos conteúdos, a prática de uma habilidade ou processo que os alunos podem fazer independentemente, mas não fluentemente, elaborando as informações que têm sido abordadas em sala de aula como forma de aprofundar o conhecimento dos alunos, e fornecer oportunidades para que esses alunos possam explorar temas de seu próprio interesse.
- Fazer o dever de casa com um formato (*design*) para aumentar a chance dos alunos completá-lo. Por exemplo, garantir que o dever de casa esteja no nível adequado de

¹⁰ - Assign purposeful homework. Legitimate purposes for homework include introducing new content, practicing a skill or process that students can do independently but not fluently, elaborating on information that has been addressed in class to deepen students' knowledge, and providing opportunities for students to explore topics of their own interest.

- Design homework to maximize the chances that students will complete it. For example, ensure that homework is at the appropriate level of difficulty. Students should be able to complete homework assignments independently with relatively high success rates, but they should still find the assignments challenging enough to be interesting.

- Involve parents in appropriate ways (for example, as a sounding board to help students summarize what they learned from the homework) without requiring parents to act as teachers or to police students' homework completion.

- Carefully monitor the amount of homework assigned so that it is appropriate to students' age levels and does not take too much time away from other home activities.

dificuldade. Os alunos deverão ser capazes de completar tarefas de casa de forma independente.

- Envolver os pais de forma adequada (por exemplo, como uma caixa de ressonância para ajudar os alunos a resumir o que eles aprenderam com a lição de casa) sem exigir que os parentes ajam como professores ou como policiais dos deveres de casa.
- Cuidadosamente monitorar a quantidade de deveres atribuídos de modo que seja apropriado aos níveis etários dos alunos e não levem muito tempo longe de outras atividades do lar.

Compartilho da mesma ideia de Fernandes (2011, p.45) ao dizer que o dever de casa, quando desafiador, é um ótimo instrumento para desenvolver a autonomia do estudante e pode fornecer informações valiosas sobre o trabalho do professor. Entretanto, esse recurso só se torna um aliado do trabalho quando desenvolvido por meio de quatro etapas que são: planejamento, orientação, correção e avaliação.

Dentre as quatro etapas citadas, é no planejamento que se começa um dever de casa. O professor ao preparar aula deve também pensar no dever, pois como já foi dito o dever de casa necessita estar conectado à aula. Além disso, é preciso refletir sobre as condições dos alunos e se estes têm capacidade de resolver todas as atividades propostas em casa. Muitas vezes os professores pedem uma atividade de pesquisa, entretanto os alunos não têm acesso a internet ou livros. Vale lembrar que mais da metade da população não tem acesso à internet e ou a biblioteca. É o que mostra a estatística do IBGE que aponta que aproximadamente 54% (cinquenta e quatro) da população no Brasil não possuem computador em domicílio.

Durante a orientação os objetivos devem ser explicitados. O aluno precisa entender o que está sendo pedido e como fazê-lo, o professor deve guiá-lo em sala e nos próprios enunciados das tarefas. Para os alunos deve estar claro se vale nota ou não, como eles devem fazer, quais materiais serão necessários para execução do trabalho, quanto tempo eles terão para resolver o dever e onde pesquisar.

A correção é um bom momento para tirar dúvidas, verificar se os alunos aprenderam ou não. Existem várias formas de correção podendo ser coletiva ou individual. Cabe ao professor decidir qual forma se adequa melhor a sua realidade. Lembrando que durante a correção coletiva o professor poderá aproveitar para que os alunos dividam suas respostas socializando-as com os outros. Na realidade oportuniza-se uma interação em que o conhecimento é debatido e construído.

Por outro lado, na correção individual, o professor consegue pontuar de forma mais clara quais são os alunos com maiores dificuldades no assunto trabalhado. Entretanto, é

necessário pontuar e deixar claro que a correção deve acontecer, caso contrário, o aluno terá a sensação de que o dever de casa não tem importância alguma e que não é necessário fazê-lo.

Feita a correção, é durante a avaliação que o professor poderá ter consciência do seu trabalho, se os objetivos foram alcançados ou não. Se houve muitos erros ou se muitos alunos não fizeram a atividade é preciso pesquisar, saber os motivos para corrigi-los. O dever de casa é um instrumento eficaz para uma avaliação contínua do ensino e da aprendizagem.

Em suma, o dever de casa para o professor deve funcionar como um momento de verificar se os objetivos foram alcançados, o que a turma conseguiu absorver, as dificuldades individuais e o que precisa ser retomado. Sendo a retomada o momento de aparar as arestas, de avaliar o que os alunos sabem ou não sabem, para assim poder prosseguir com o trabalho.

Como podemos perceber, o papel do professor é primordial para a eficácia do trabalho para ser realizado em casa, pois ele é quem decidirá o sucesso e o tamanho da dedicação dos alunos quanto à resolução dos deveres de casa uma vez que ele tem o papel de líder, decide e orienta as atividades enviadas como dever.

Como já referido, essas atividades podem ser variadas de acordo com os objetivos do professor. No caso desta pesquisa, a proposta é investigar a compreensão de textos como dever de casa, pois a autonomia do aluno, enquanto cidadão que participa efetivamente da sociedade, é construída, principalmente, pela leitura e compreensão dos diversos textos veiculados socialmente. É sobre a questão da compreensão de textos, da leitura e do leitor que trataremos no próximo capítulo.

CAPÍTULO II

A LEITURA E A COMPREENSÃO TEXTUAL

As atividades solicitadas como deveres de casa compreendem diversos tipos e habilidades como, por exemplo: produção textual, gramática, revisão, compreensão textual entre outras. Entretanto, nesta pesquisa o foco de análise são os deveres de casa que tratam da compreensão textual. Essa escolha se justifica por entendermos que essa é uma das habilidades mais importantes ensinadas pela escola, já que é por meio da compreensão de textos variados que o aluno consegue atingir outras habilidades como a de escrita.

Ao estudar sobre a compreensão textual, Marcuschi (2004), afirma que essa atividade exige capacidade e trabalho, já que ao lermos um texto ou ouvirmos alguém compreendemos e/ou procuramos compreender o que foi dito ou lido, mas nem sempre somos bem-sucedidos, tendo em vista que desencontros podem ocorrer em uma atividade colaborativa que se constitui na interação leitor-texto-autor ou ouvinte-texto-falante. Portanto, para o autor: (op. cit. p. 31)

compreender não é uma ação apenas linguística ou cognitiva. É muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade [...] A compreensão é também um exercício de convivência sociocultural

Dessa perspectiva, investigar a compreensão textual nos deveres de casa pressupõe a compreensão de outros conceitos fundamentais para a construção da análise proposta nesta pesquisa. Portanto, além de explicitar de que perspectiva é vista a compreensão textual e sua importância para o ensino e a aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental, neste contexto, igualmente importante é conceituar o que é leitura e leitor e sua relação.

2.1 EM BUSCA DE UM CONCEITO DE LEITURA

Ao escolhermos o dever de casa como foco da pesquisa poderíamos abordá-lo em uma outra perspectiva, entretanto escolhemos a compreensão textual porque acreditamos que a aprendizagem das pessoas, no âmbito escolar e fora dele, está fundamentada na leitura, pois, é a partir dela que o aluno tem acesso aos diversos conhecimentos, “ler é, em uma primeira instância, possuir elementos de combate à alienação e ignorância”. (SILVA, 1986, p. 49). É

por meio da leitura de uma diversidade de textos que o aluno consegue entrar em contato com diferentes contextos, interagindo, mesmo que a distância, com escritores, estabelecendo assim uma interlocução. A leitura proporciona ainda, por meio dessa interação, que o indivíduo caminhe e construa sua jornada de aprendizagem e aquisição do conhecimento.

Nesse sentido, é possível afirmar que a leitura implica, na sua essência, a capacidade de entender um texto escrito, uma vez que entender é a base do aprendizado. Ver algum objeto não quer dizer percebê-lo, compreendê-lo, pois só reconhecemos aquilo com que, algum dia já tivemos contato. “Eu não vejo uma cadeira e sim um objeto que é percebido pelas condições cognitivas internalizadas e que então é identificado como cadeira.” (MARCUSCHI, 2010, p. 228)

Integrando o exposto, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1998, p. 53) definem a leitura como:

um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema da escrita, etc. Não se trata simplesmente de extrair informações da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita.

Ampliando a discussão, Colomer e Camps (2002) consideram que ler é um ato de raciocínio, já que é preciso orientar uma rede de pensamentos no sentido da construção de uma interpretação da mensagem escrita a partir de informações dadas pelo texto e pelos conhecimentos do leitor.

Nessa perspectiva, para Chiappini (1997) o ato de ler é um processo abrangente e complexo: é um processo de compreensão, de inteligência de mundo que envolve uma característica essencial e singular ao homem, à sua capacidade simbólica e de interação com o outro. Assim, ler é um processo que compreende a caminhada do leitor, pois segundo Kleiman (2002, p. 10) “ao lermos um texto, qualquer texto, colocamos em ação todo o nosso sistema de valores, crenças e atitudes que refletem o grupo social em que se deu nossa socialização primária, isto é, o grupo em que fomos criados”.

Dessa forma, compreender não é simplesmente um mero ato de passar os olhos pelas linhas de um texto, ao contrário, é uma atividade de busca realizada pelo leitor, do seu passado de conhecimento e de lembranças de fatos que são importantes para a interpretação. É uma questão de interação verbal entre o leitor e o escritor, pois, de acordo com Koch e

Elias (2011, p. 10) os sujeitos são ativos, pois constroem o sentido do texto conforme a interação texto-sujeitos. Sendo assim, as autoras (2011, p. 11) definem a leitura como

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.

No entanto, um dos problemas é o fato de que as escolas tomam a leitura como sendo somente um ato de decodificação. Sabemos que para a leitura ser efetiva, o aprender a ler deve ser paralelo com a aprendizagem de decifração. Não adianta entender os códigos linguísticos se não há compreensão daquilo que está sendo decodificado. Saveli (2007) afirma que as práticas de leitura dentro da escola são, em sua maioria, estruturalistas: há muito espaço para a decodificação e pouco para a compreensão. Sendo essa situação provocada por fatores como: a deficitária formação dos professores, a grande importância dada aos livros e manuais didáticos, a falta de um projeto político-pedagógico do Sistema Educacional que enfoque a leitura como objeto essencial para todas as disciplinas do currículo escolar, entre outros.

Dessa forma, o aluno aprende a pronunciar os sons das palavras sem compreendê-las. Segundo Teberosky (2005), quando há o afastamento, na leitura, entre o decodificar e o compreender, fica difícil, no decorrer dos anos, a união dos dois. Assim, o aluno precisa, ao mesmo tempo, dominar os códigos da língua e entender o que está escrito para que a leitura seja significativa. Dessa maneira, podemos dizer que é preciso questionar “o para que aprender a ler” ao invés de ficarmos indagando o porquê dos alunos não gostarem ou não aprenderem a ler.

Saveli (2007, p. 114) define o ato de ler como uma forma de redizer o lido, e o ser leitor como o tentar entender o se passa na cabeça do outro, para tentar compreender o que se passa na nossa. Na postulação de Bakhtin (2010, p. 316)

ver e compreender o autor de uma obra significa ver e compreender outra consciência, a consciência do outro e seu mundo, isto é, outro sujeito. Na explicação existe apenas uma consciência, um sujeito; na compreensão, duas consciências, dois sujeitos. Não pode haver relação dialógica com o objeto, por isso a explicação é desprovida de elementos dialógicos (além do retórico formal). Em certa medida a compreensão é sempre dialógica.

Dessa forma, ler é um ato de criação, é a antecipação do autor pelo leitor. É como se o escritor fosse deixando pistas e o leitor fosse colhendo-as e construindo um sentido até chegar à compreensão. Sendo que essa compreensão depende do leitor, pois este tem a liberdade de produzir o sentido, “uma vez que o leitor inventa no texto outra coisa que não era a priori, a intenção do autor”. (SAVELI, 2007).

Entretanto, o que percebemos dentro das escolas é uma leitura única, a do professor, que está sempre amarrada àquilo que é dado pelo livro didático, impondo aos alunos uma única forma de interpretação, de sentido do texto que tem como modelo a de um crítico. É o que ressalta Orlandi (2000, p. 42),

[...] ao mesmo tempo em que avaliam a importância de um texto, os críticos fixam-lhe um sentido que é considerado o desejado (o prestigiado) para a leitura. Nesse circuito da leitura de prestígio, o professor, por sua vez, retoma, em seu trabalho pedagógico, uma leitura considerada como ideal e que tem como modelo a de um crítico.

Como podemos perceber, a leitura deve ser múltipla, deve ser entendida como plural, em que o leitor competente não age com passividade diante de um texto, ele lê e o reconstrói a partir de seus conhecimentos prévios e lhe atribui significação. É por isso que se pode falar em leituras múltiplas ou possíveis como define Geraldi (1990, p. 80), “leitor maduro é aquele para quem cada nova leitura desloca e altera o significado de tudo o que ele já leu, tornando mais profunda sua compreensão dos livros, das gentes e da vida”.

Retomando o fato de que a leitura deve ser plural, e tomando a perspectiva teórica da Análise do Discurso, é que Orlandi (2000) diz que o texto tem vários sentidos atribuídos pelo leitor, sendo a leitura um momento crítico de sua constituição. O problema é que a escola exclui o fato de que o aluno vem de casa com um conhecimento de mundo já adquirido, que ele convive com várias formas de linguagem e traz consigo a sua sapiência para a leitura. Dando assim, um maior privilégio a escrita do que a oralidade, deixando de lado a sua prática de leitura adquirida fora da escola.

Para que haja uma mudança metodológica no ensino de leitura na escola é preciso partir do princípio de que a criança vem de casa com seus conhecimentos prévios, que são relevantes para a leitura. O professor deve iniciar a partir do levantamento de hipóteses e ir fazendo os confrontamentos necessários entre os conhecimentos dos alunos e os textos. Sendo assim, não podemos amarrar a aprendizagem da leitura somente a métodos, “mas é o comportamento do professor em face de suas práticas pedagógicas que faz a diferença.” (SAVELI, 2007, p. 120)

Deve-se considerar todas as formas de comunicação — música, teatro, cinema, pintura, imagens, e outras — pois elas se interligam. E, é essa conexão, que deve ser aproveitada no ensino da leitura se o desejo for o de fazer com que os alunos compreendam o texto. (ORLANDI, 2000)

No entanto, como vimos a compreensão de texto, na maioria dos casos, é considerada como um simples e natural ato de decodificação de um conteúdo objetivamente inscrito no texto ou como uma atividade de cópia. Alguns professores tornam a leitura em uma atividade tortuosa de decifração de palavras, da qual os alunos não conseguem extrair o sentido da atividade, o que acaba por desmotivá-los.

Para Saveli (2007) o primeiro princípio é saber que para a criança se desenvolver é necessário a colaboração de outros indivíduos mais experientes, desestabilizando assim, a organização das classes por séries. Outro ponto que deve ser levado em consideração é que a leitura é uma prática social e dessa forma ultrapassa o âmbito escolar.

É nesse sentido que a autora (op. cit. p.121) defende que “a leitura só pode se desenvolver e generalizar no contexto de uma política mais global de desenvolvimento cultural” onde o aluno possa ter contato com as diversas artes — cinema, teatro, exposições, etc — pois a experiência de vida faz parte da leitura. Nas palavras de Marcuschi (2010) a compreensão é um exercício de convivência sociocultural.

Dessa forma, como já referido no primeiro capítulo, também a família deve estar envolvida no processo da leitura, pois como lembra Saveli (2007, p. 122) “quanto menos o meio familiar e social utilizar a escrita, tanto mais essa defasagem impedirá os alunos de compreenderem o que é preciso fazer para ler e como aprender a ler.”

Como apontamos, ler é uma atividade complexa, que não se pode delimitar, pois, seu sentido nunca é completo, definitivo; envolve diversas habilidades cognitivas, é um ato de produção e construção de sentido, exige o domínio de estratégias, a ajuda de pessoas mais experientes e um ambiente motivador.

Enfim, a leitura deve fazer parte do cotidiano das pessoas, deve ter início no seio familiar e continuar dentro das escolas sem nunca terminar nos limites da experiência acadêmica. O ler deve ser para compreender a vida real e para fazer parte do social, pois como lembra Silva (1988), é por meio da leitura que o homem tem a possibilidade de participação da vida em sociedade, da liberdade, produzindo conhecimento e transformando — de forma crítica e reflexiva — a comunidade em que vive e atua.

2.2. LEITOR PROFICIENTE

Ao discutir-se a concepção de leitura, surge o conceito de leitor proficiente¹¹ que necessita também ser precisado. Assim, no entendimento de Villardi e Rêgo (2006), leitor proficiente “é aquele capaz de apropriar-se do que lê, de atribuir significados diversos, de colocar um texto em diálogo com outros, com a realidade e com ele mesmo, de estabelecer relações e associações, transcendendo a esfera do texto.” O leitor crítico, proficiente compreende o texto.

O leitor competente é aquele capaz de entender um texto, no sentido cabal da palavra, relacioná-lo com outros textos já lidos, ou com fatos guardados na memória, perceber a intenção do autor, conseguir sintetizar e recontar com suas próprias palavras o texto lido, expressando suas opiniões sobre o mesmo. Assim como referido anteriormente, o leitor competente não age com passividade diante de um texto, ele lê e o reconstrói a partir de seus conhecimentos prévios e lhe atribui significação.

Dessa forma, partindo do pressuposto que a leitura é um processo em que existe uma interação entre o texto e o leitor é que Solé (1998) defende a importância de um leitor ativo, ou seja, proficiente, que consiga processar e examinar o texto, sendo capaz de guiar sua leitura a partir do objetivo pretendido. Sempre lemos algo com uma finalidade em mente, sendo que esses objetivos são variados e mudam de acordo com o propósito¹² de cada leitor. Assim, é que “ainda que o conteúdo de um texto permaneça invariável, é possível que dois leitores com finalidades diferentes extraiam informações distintas do mesmo”. (op. cit., p. 22)

O leitor proficiente é mais hábil, no que diz respeito ao entendimento, devido a sua flexibilidade, e é mais autônomo, devido a sua capacidade de inferir. Os leitores proficientes no entendimento de Solé (1998) não encontram dificuldades quanto à tarefa de compreensão, pois mesmo quando não conseguem compreender um texto, sabem a que podem atribuir o fato e como tentar corrigir essa dificuldade. Ele também é capaz de completar o texto por meio de inferências, participando da construção do sentido desse texto. Esse leitor tem facilidade em interpretar as atividades dadas, apresenta um desempenho significativo na

¹¹ Faz-se necessário saber que muitas são as denominações encontradas para leitor proficiente como: maduro, competente, completo, ativo, eficiente, entre outras que serão utilizadas neste texto.

¹² Como foi dito, os propósitos são variados, podendo ser por: deleite, pesquisa, conhecimento de regras, informação, aprendizagem e outros.

escola, pois bons leitores, normalmente, são bons alunos em todas as disciplinas, conforme afirma Teberosky (2003, p.32)

a leitura e a escrita estão entre as ferramentas mais importantes que o ser humano possui. Possibilitaram mudanças qualitativas e revolucionárias em nossa história e em nosso pensamento de maneira que fazem parte da herança cultural que determina nossos desenvolvimentos pessoal e social.

Voltando à questão da caracterização do leitor proficiente, é possível também considerar de acordo com os PCN (BRASIL, 1998, p. 70) que

um leitor competente sabe selecionar, dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a suas necessidades, conseguindo estabelecer estratégias adequadas para abordar tais textos. O leitor competente é capaz de ler as entrelinhas, identificando, a partir do que está escrito, elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos já lidos.

O PCN de 2001 também caracteriza um leitor proficiente. Segundo o referido documento, esse tipo de leitor tem plena participação social, pois ele é capaz de comunicar, expressar seus pontos de vista, produzir conhecimento e compartilhar ideias, uma vez que é por meio da compreensão dos textos que ele terá uma reflexão crítica e imaginativa. (BRASIL, PCN, 2001).

Para Kleiman (2002) a característica mais proeminente do leitor proficiente é sua flexibilidade na leitura. Ele consegue se adaptar a diversos procedimentos para chegar aonde deseja. O leitor competente sempre tem algum objetivo em mente, seja para conhecimento, deleite, ou obter informação. Compreende o texto e o lê sabendo por que está desenvolvendo tal função.

É consensual entre os autores pesquisados, que a leitura é uma forma de democratização, um instrumento de libertação, é uma forma de transmissão do conhecimento, do saber. Entretanto, Silva (1986), fazendo uma retrospectiva histórica sobre a presença da leitura na sociedade, revela que o acesso aos livros e à leitura nunca foi democrático em nosso país. Desde o período colonial, assim como o analfabetismo, a falta de leitura vem sendo reproduzida entre as classes econômicas mais baixas, pela escassez de bibliotecas, pelo alto custo dos livros e pelo difícil acesso aos textos.

Como já foi dito, a leitura, se feita dentro dos moldes críticos é libertadora, sendo “um ato perigoso àqueles que ilegitimamente dominam o poder” (SILVA, 1986, p. 12), pois,

por meio da leitura é que tomamos conhecimento do mundo em que vivemos. E conhecer é nas palavras de Silva (op. cit. p. 12)

perceber mais contundentemente as forças e as relações existentes no mundo da natureza e no mundo dos homens explicando-as. Aos dominadores, exploradores ou opressores interessa que as classes subalternas não percebam e nem expliquem as estruturas sociais vigentes e o regime de privilégios.

Diante das considerações feitas, pode-se assegurar que a importância da busca pela formação do leitor proficiente deve se ao fato de que, é por meio dos textos que o aluno expande seus conhecimentos e toma consciência sobre diversos assuntos. Por meio de um trabalho mais fundamentado nas teorias linguísticas, é possível favorecer uma aprendizagem mais significativa e eficaz da leitura para os alunos, afim de que tenham uma participação social mais autônoma e mais profícua.

Dessa forma, o estudo da diversidade de textos é fundamental para o ensino de leituras, de vários gêneros, com diferentes finalidades e intenções, buscando sempre o alcance dos objetivos. De acordo com Geraldi (1991) o texto deve ser o ponto de partida e o ponto de chegada do ensino de língua, para que os alunos e as alunas aprendam que a compreender que, leitura é uma atividade social com inúmeras finalidades e dessa forma consigam ativar um grande número de estratégias que são importantes para a compreensão e a construção dos sentidos.

2.3 A EFETIVAÇÃO DA LEITURA

A efetivação da leitura não é um processo consensual entre os teóricos que se ocupam da questão. As divergências se situam inicialmente na diferenciação entre os termos decodificação, compreensão e interpretação.

Entre os estudiosos da leitura que não fazem distinção entre compreensão e interpretação está Kleiman (2000) para quem a compreensão de um texto acontece quando o leitor é capaz de ler e entender. Entender é muito mais que decodificar, é usar de inferências e estratégias. O leitor se torna proficiente quando, do mesmo texto, consegue fazer questionamentos, levantar dúvidas e comparar a verossimilhança, é capaz de formular e responder questões de vários tipos sobre a leitura.

Dessa perspectiva, segundo Solé (1998) compreender é a realização de um importante esforço cognitivo, como o de processar e atribuir significados àquilo que estamos lendo. Sendo que “realizamos essas atribuições a partir dos conhecimentos prévios, a partir daquilo que já sabemos, do que já fazia parte de nossa bagagem experiencial.” (op. cit., p. 40)

Completando os dizeres das autoras, Smith (1989, p. 24) considera que a compreensão é muito mais do que o entendimento do texto, é o modo pelo qual se aprende.

Apresentando uma posição contrária, Coracini (2005, p. 22) postula que

[...] leitura é sinônimo de compreensão, mas se distingue do ato de interpretação que, constituindo uma etapa posterior, estaria impregnado das experiências e opiniões pessoais. No caso da decodificação, leitura corresponderia a uma etapa anterior à compreensão, que, por sua vez, precederia a etapa da interpretação.

Gonçalves (1999) também estabelece a diferenciação entre as etapas da leitura. Defende a leitura como um processo de quatro fases: decodificação, compreensão, interpretação e retenção. A partir de um trabalho progressivo, uma atividade vai desencadeando a outra e a completando. A decodificação é mais relacionada à memória visual, é o momento em que o leitor reconhece as palavras relacionando-as a um significado. Já a compreensão ocorre quando o leitor é capaz de captar as informações oferecidas pelo texto, podendo aprofundar a leitura e retirar as ideias principais, realizando mecanismos de inferência. No entanto é na interpretação que a capacidade crítica do leitor é acionada; ele se torna apto a fazer julgamentos e a reformular as informações daquilo que lê. A retenção é o processo no qual o leitor ativa a memória, é capaz de contar e resumir aquilo que leu. Gonçalves (op. cit., p. 72) lembra que para chegar à compreensão é preciso que o leitor domine certos mecanismos de construção da língua como a coesão e a coerência.

Para o autor, o leitor deve entender as palavras desconhecidas por meio do contexto até chegar à compreensão das frases e, em consequência, à compreensão do texto, tornando-se apto a apreender o significado textual. O leitor deve extrapolar o texto, deve reformular conceitos, analisar e questionar o tema, chegando ao seu verdadeiro sentido. É necessário ir além do que está explícito no texto; o leitor deve ser capaz de ler nas entrelinhas.

Nos PCN (1997, p. 53) identificamos o fato de que

qualquer leitor experiente que conseguir analisar sua própria leitura constatará que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza quando lê: a leitura fluente envolve uma série de outras estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível rapidez e proficiência.

O ato de compreender, na concepção de Colomer e Camps (2000, p. 33), é um processo de “formar, elaborar e modificar as estruturas de conhecimento que o sujeito tinha antes de entender essa nova informação.”

Portanto, para obter uma leitura eficiente, é preciso ativar os processos perceptivos, cognitivos e linguísticos. Kleiman (2000, p. 51) resume dizendo que “a compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio”, conhecimento este adquirido ao longo da vida. Os níveis de conhecimento são vários, podendo ser citados alguns como o conhecimento linguístico, o conhecimento textual e o conhecimento de mundo. Para poder chegar a compreensão, é preciso ativar todos esses conhecimentos.

Nesse sentido, a proficiência na leitura será avaliada pela capacidade que o indivíduo tem de estabelecer relações entre o lido e o vivido. Ancorando o conhecimento já estabelecido com o conhecimento novo que o texto apresenta.

Nessa direção, é necessário advertir que, assim como existem distintos leitores, com diferentes expectativas, objetivos, conhecimentos gerais, entre outros, também existem diferentes interpretações. Nesse sentido, Solé (1998) argumenta que a compreensão que cada um realiza depende do texto que tem em sua frente, do conhecimento prévio para abordar a leitura, os seus objetivos e a motivação para essa leitura. Embora haja a aceitação da pluralidade de leitura e sentidos para um mesmo texto não podemos aceitar que o leitor possa compreender qualquer coisa e que qualquer interpretação acerca do texto deva ser aceita, pois conforme afirmam Koch e Elias (2011, p. 21) “o sentido não está apenas no leitor, nem no texto, mas na interação autor-texto-leitor.”

É possível constata-se então que a distinção entre os termos compreensão e interpretação parece não prevalecer na teorização acerca do ato de ler, uma vez que apresentam-se como sinônimos. Sendo assim, neste trabalho compreensão e interpretação serão utilizados como palavras sinônimas quanto a significação. No entanto, parece haver um consenso de que o ensino da leitura deve ser entendido como um trabalho de exploração das estratégias de leitura e como um desenvolvimento de habilidades linguísticas.

2.3.1 ESTRATÉGIAS DE LEITURA

Ao tratar das estratégias de leitura¹³, não iremos estabelecer as diferenças e/ou semelhanças entre procedimentos e estratégias, pois ficaria fora dos objetivos propostos para esta dissertação. Entretanto, como ressalta Solé (1998) existem diferenças que precisam ser situadas para um melhor entendimento do que venham a ser as estratégias de leitura. Segundo a autora, estratégias são ações monitoradas sobre as quais temos consciência, pois diante de um problema escolhemos a melhor forma, o melhor caminho para atingirmos as nossas metas.

Solé (1998, p.68) exemplifica dizendo que

quando amarramos os cadarços dos sapatos, quando cozinhamos alguma coisa gostosa, quando decidimos se é mais eficaz buscar o filho na escola antes de fazer as compras e levar uma cópia de um artigo a um colega que o pediu ou, pelo contrário, que é melhor deixar as compras para o final e fazer primeiro as outras coisas, então estamos tratando com procedimentos.

Entretanto, tais procedimentos são diferentes, no primeiro caso, que é o de amarrar os sapatos, estamos falando de uma ação automatizada, no segundo para alcançarmos um objetivo seguimos algumas instruções, que pode ser uma receita. Já no terceiro caso utilizamos de uma capacidade estratégica que nos permite decidir o que é melhor ou pior no avanço de um percurso em função da eficiência.

Solé (1998, p.69) frisa ainda que, a semelhança entre a estratégia e todos os demais procedimentos é a “sua utilidade para regular a atividade das pessoas, à medida que sua aplicação permite selecionar, avaliar, persistir ou abandonar determinadas ações para conseguir a meta a que nos propomos.” Em outras palavras, as estratégias permitem ao sujeito um autocontrole das suas ações, ele supervisiona e guia suas laborações de acordo com o objetivo em mente, tendo a possibilidade de mudar de direção caso necessário. Dessa forma as estratégias estão ligadas com as capacidades metacognitivas, já os procedimentos são ações automáticas pois, estariam ligadas às capacidades cognitivas.

Kleiman (2000) caracteriza as estratégias como as diversas formas que o leitor utiliza durante o processo da leitura, ou seja, estratégias são os processos mentais que os aprendizes utilizam a fim de aprender. Para alguns especialistas em leitura, não há um método de compreensão de texto escrito, mas há vários métodos de leitura. Estes métodos estão sempre ativos, dependendo dos objetivos do leitor, podendo ser, dessa forma,

¹³ Estratégias também são entendidas como método para alguns estudiosos.

determinados pelos tipos ou formas de texto, pelos conhecimentos prévios do leitor, pelas condições de produção desses textos.

As estratégias de leitura são necessárias para a formação de leitores autônomos, capazes de compreender textos que abordem assuntos diversos, capazes de aprender a partir dos textos, pois, “os leitores estratégicos utilizam seus pensamentos em uma conversa interior que os ajudam a criar sentido para o que lêem.” (GIROTTTO e SOUZA, 2010, p. 45). Eles fazem indagações acerca do texto, procuram respostas, fazem conexões entre os personagens, cenário, problemas para entender melhor o que estão lendo. “Leitores tomam a palavra escrita e constroem significados baseados em seus próprios pensamentos, conhecimentos e experiências.” (op. cit. p. 45).

Além dessas autoras, Solé (1998, p. 72) afirma que: “o ensino de estratégias de compreensão contribui para dotar os alunos dos recursos necessários para aprender a aprender”. Segundo a autora, “para ler é necessário dominar as habilidades de decodificação e aprender as distintas estratégias que levam à compreensão.” (op. cit. p. 24) partindo desta perspectiva é que Solé (op. cit. p. 23)

[...] afirma que a leitura é o processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita. Nesta compreensão intervêm tanto o texto, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios. Para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e apontar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas.

Outra competência de fundamental importância para a construção de sentido de um texto é a que Koch chama de metagenérica, que de acordo com a autora é a competência que permite a produção e a compreensão de gêneros textuais. Ela é importante, pois nos permite fazer uma antecipação do que iremos encontrar pela frente e assim ir fazendo inferências. Os textos sempre estão escritos em um gênero textual específico e cada gênero tem os seus objetivos e sua forma de ser compreendido. Por exemplo, quando nos deparamos com uma charge sabemos que uma de suas características é o humor, ou seja, a piada. Assim, lemos uma charge buscando o engraçado, o risível.

É consensual entre estudiosos na área da leitura (cf. KLEIMAN, 2001; KATO, 1999; KOCH e ELIAS, 2011; MARCUSCHI, 2001; SOLÉ, 1998) a afirmação de que os

leitores dependem das estratégias ativadas durante a leitura para a proficiência, porém não chegam a um consenso quando se trata de definir quais seriam essas estratégias.

Para alguns estudiosos a estratégia fundamental em uma leitura é a estratégia de predição, pois a leitura também envolve informações não visuais do universo cognitivo do leitor.

Já para outros pesquisadores, o leitor não é um adivinhador e sim um labutador das sentenças, onde tenta encontrar o sentido do texto por meio de cada letra, de cada palavra, de cada frase.

No entanto, Kato (1999, p.106) considera que a leitura é “um conjunto de habilidades que envolvem estratégias de vários tipos”. Ela define essas habilidades como sendo a de:

- a) encontrar parcelas (fatias) significativas do texto;
- b) estabelecer relações de sentidos e de referência entre certas parcelas do texto;
- c) estabelecer coerência entre as proposições do texto;
- d) avaliar a verossimilhança e a consistência das informações extraídas;
- e) inferir o significado e o efeito pretendido pelo autor do texto.

A referida autora enfatiza o fato de que a escolha do tipo de estratégia está sujeita a vários fatores como a maturidade do leitor, a natureza do texto, o propósito da leitura e dependendo de onde o leitor se encontra no texto. Para ela, o mesmo leitor pode se utilizar de várias estratégias para chegar ao entendimento do mesmo texto, podendo também variá-las de modo a focalizar o seu propósito na leitura.

Já para Girotto e Souza, (2010, p. 65) entre as inúmeras estratégias de compreensão — “fazer conexões, inferências, visualizações, questionamentos, sumarizações e síntese” — existe uma estratégia fundamental, “a de ativar o conhecimento prévio, em que ficam evidentes todas as demais estratégias, tais como: a previsão, a interlocução, o questionamento, a indagação.”

Da mesma forma, Colomer e Camps (2000, p. 81) sugerem algumas estratégias para melhorar o desempenho do aluno na compreensão dos sentidos de um texto: dar um papel mais ativo para os alunos na elaboração do significado; utilizar formas gráficas de representação; mostrar aos alunos como fazer por meio de exemplos práticos; aguçar a sensibilidade às incoerências do texto; utilizar de discussões coletivas; ajudar a introduzir orientações a serem seguidas e por fim ajudar a relacionar compreensão com a produção de texto.

Marcuschi (2001, p. 56) complementa as sugestões dos autores, recomendando os seguintes passos para a compreensão de textos:

- Identificação das proposições centrais do texto;
- Perguntas e afirmações inferências;
- Tratamento a partir do título;
- Produção de resumos;
- Reprodução do conteúdo do texto num outro gênero textual;
- Reprodução do texto na forma de diagrama;
- Reprodução do texto oralmente;
- Trabalhos de revisão da compreensão;

Além desses autores, Solé (1998, p.73) considera que os alunos diante de um texto devem

- compreender os propósitos da leitura: O que devo ler? Por quê? De quem me servirá?
- colocar na leitura seus interesses e suas motivações, assim como seus conhecimentos prévios: O que sei pode me ajudar a compreender o que vou ler?
- focalizar o que é importante, levando em conta os propósitos que orientam a leitura: Qual a informação essencial que o texto traz? Qual posso considerar que é pouco relevante?
- avaliar a consistência interna do texto, sua adequação ao conhecimento prévio e o grau em que responde às expectativas geradas: Este texto tem sentido? Suas idéias são coerentes?
- comprovar em que medida vão compreendendo o texto, mediante a recapitulação, a revisão e a indagação: Qual é a idéia principal neste parágrafo? Posso reconstruir a linha de argumentação?
- elaborar e tentar inferências de diferentes tipos, como interpretações, hipóteses e antecipações e conclusões: Qual poderia ser a solução do problema que se coloca aqui? O que posso extrair do que li? Qual poderia ser o significado desta palavra?

Outra autora que também aborda as estratégias de leitura é Kleiman (2000), que faz a classificação das mesmas em estratégias cognitivas e estratégias metacognitivas. As estratégias metacognitivas são as operações realizadas em prol de um objetivo que se tem em mente, sobre as quais se tem controle consciente. Já as estratégias cognitivas são as operações inconscientes do leitor.

Para a autora, o ensino estratégico da leitura consiste na modelagem de estratégias metacognitivas e no desenvolvimento de habilidades verbais subjacentes aos automatismos das estratégias cognitivas.

Neste ponto cabe ressaltar que as estratégias de leitura são separadas por cunho didático. Os leitores as utilizam conjuntamente no momento da leitura. Essas estratégias

devem ser utilizadas de modo flexível pelos alunos, de acordo com as dificuldades e necessidades por eles apresentada diante cada texto. Essa assertiva deve também ser ensinado, pois não deixa de ser uma estratégia.

Dessa maneira, podemos constatar a existência de inúmeras estratégias para que se forme um leitor crítico e proficiente. Um leitor capaz de se utilizar de estratégias para compreender um texto, mesmo que não as utilize deliberadamente, pois, segundo sugerem os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa - PCN (2001, p. 53), as estratégias de leitura compreendem:

[...] um amplo esquema para obter, avaliar e utilizar informações. As estratégias são um recurso para construir significado enquanto se lê. Estratégias de seleção possibilitam ao leitor se ater apenas aos índices úteis, desprezando os irrelevantes; de antecipação permitem supor o que ainda está por vir, de inferência permitem captar o que não está dito explicitamente no texto e de verificação tornam possível o “controle” sobre a eficácia ou não das demais estratégias. O uso dessas estratégias durante a leitura não ocorre de forma deliberada a menos que, intencionalmente, se pretenda fazê-lo para efeito de análise de processo.

Dessa perspectiva, ler assim como escrever são atividades culturais, pois os seres humanos não nascem com essa habilidade, aprendem. Decorre dessa concepção, que se o professor ou outra pessoa mais experiente ensinar a criança que ler é algo diferente de “dizer as letras, ou os sons, ou as palavras” (SOLÉ, 2008, p.58) eles aprenderão. Dessa maneira, Solé (2008) postula que mesmo a criança possuindo um variado conhecimento sobre leitura as habilidades por ela adquiridas sofrerão influência dependendo do seu processo de ensino e aprendizagem. É possível afirmar, portanto, que o ensino de estratégias adequadas à leitura é importante, pois só assim, o aluno conseguirá obter as informações necessárias para o completo entendimento do texto, tornando-se leitor autônomo e proficiente.

2.3.2 ESTRATÉGIAS COGNITIVAS

O processamento cognitivo diz respeito segundo Kleiman (2002, p. 31) “à relação entre sujeito leitor e o texto enquanto objeto, entre linguagem escrita e compreensão, memória, inferência e pensamento”, sendo assim a leitura é considerada como um jogo de suposições, pois grande parte do material que se lê não é diretamente percebido e sim

inferido. Essas inferências lembra Kleiman (2002, p. 33), estão relacionadas com o conhecimento prévio “sobre o assunto, o autor, a época em que ele escreveu e com os nossos objetivos.”

Kato (2000), por outro lado, define outras estratégias cognitivas importantes: *top-down* ou descendentes e as *bottom-up* ou ascendentes. A primeira é marcada pelo uso do conhecimento prévio, já a segunda pela falta do mesmo. Segundo a autora, quando o leitor consegue fundir as duas estratégias relatadas, se torna em um leitor maduro, ou seja, é o leitor que usa os dois processos de forma adequada e no momento apropriado para se ter uma leitura fluente, tendo um controle consciente e ativo de seu comportamento. O leitor iniciante utiliza em sua maioria o processamento *bottom-up*, ou seja, a decodificação. Nesse sentido, Kleiman (op. cit., p. 36) alerta que a decodificação é importante, porém a leitura fica seriamente comprometida se o professor não ajudar o aluno a fazer inferências por meio de perguntas ou debates para chegar a estratégia *top-down*.

2.3.3 ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS

As estratégias metacognitivas ao contrário das cognitivas são monitoradas, conscientes. Kleiman (2002, p.50) esclarece o que é metacognição quando diz que “seriam aquelas operações (não regras), realizadas com algum objetivo em mente, sobre as quais temos controle consciente, no sentido de sermos capazes de dizer e explicar a nossa ação”. Completando essa afirmação, Girotto e Souza (2010, p.46) definem a metacognição como:

[...] o conhecimento sobre o processo do pensar, que leva à compreensão do texto, sendo duas as maneiras de entender o que se lê: a primeira ocorre no plano do aqui e agora, e o leitor de um texto lê frase por frase, palavra por palavra até o final. (...) A segunda maneira, conquistada a longo prazo pelo leitor, ocorre quando ele utiliza seu conhecimento para compreender as estratégias que o fizeram entender o que leu.

Em outras palavras, o leitor proficiente utiliza-se das estratégias de leitura de forma consciente e controlada ao ler um texto. É capaz de fazer inferências, recontar a história e fazer resumos. Por isso, é que se justifica o ensino de estratégias dentro das escolas para que os alunos possam melhorar a compreensão.

Kato (1999, p.132) diz que as estratégias “metacognitivas têm um interesse especial para aprendizagem formal na escola em virtude de sua natureza consciente”. Sendo assim, Kato (1999, p. 104), citando Brown, enumera uma lista de estratégias de leitura que levam à compreensão:

- Esclarecer os propósitos da leitura, isto é, compreender as exigências da tarefa, tanto as explícitas quanto as implícitas.
- Identificar os aspectos da mensagem que são importantes.
- Distribuir a atenção, de modo que haja mais concentração nos conteúdos principais, e não em detalhes.
- Monitorar as atividades em processo para verificar se ocorre compreensão.
- Engajar-se em revisão e auto-indagação, para ver se os objetivos estão sendo atingidos.
- Adotar ações corretivas quando se detectam falhas na compreensão.
- Prevenir-se contra truncamentos e distrações, etc.

Ainda em relação à metacognição, Brown (KATO, 1999, p. 104), postula que ela se refere ao “controle deliberado e consciente de nossas ações cognitivas.” Da mesma forma Kleiman (2000, p. 50) considera que as estratégias metacognitivas são utilizadas para “autoavaliar constantemente a própria compreensão” e para “determinar um objetivo para a leitura”, sendo que o “leitor que tem controle consciente sobre essas duas operações saberá dizer quando ele não está entendendo um texto e saberá dizer para que ele está lendo um texto”, chegando assim a uma leitura proficiente.

Em uma mesma direção, Kato (1999 p. 135) lembra que “as estratégias cognitivas munem o leitor de procedimentos altamente eficazes e econômicos, responsáveis pelo processamento automático e inconsciente”, e as estratégias metacognitivas fazem o papel de reguladoras, “orientam o uso das cognitivas para desautomatizá-las em situações de problema.”

Desta forma, é importante que haja um trabalho mais intensivo por parte das escolas para que o aluno leitor possa utilizar-se de estratégias metacognitivas para o bom desenvolvimento da leitura, quando este percebe falhas em sua compreensão do texto, ou com o propósito de memorização ou aprendizagem tornando-se leitores competentes. Leitores proficientes “percebem como construíram imagens para apreender uma descrição no texto ou, ainda, como sumarizam as ideias principais de um conto ou como inferiram para descobrir o que iria acontecer em uma trama.” (GIROTTTO e SOUZA, 2010, p. 47). Decorre desta concepção que o ensino das estratégias é importante na aprendizagem da compreensão de um texto, pois, bons leitores utilizam as estratégias de forma consciente.

2.4 - A COMPREENSÃO DE TEXTO NA ESCOLA E NA FAMÍLIA

Na família, o modelo dos pais como leitores e estimuladores está calcado, muitas vezes, na vivência que tiveram com a leitura ainda como alunos ou com os próprios pais. No caso do trabalho com a leitura na escola, muitas vezes, esse modelo teórico advém de uma prática vivenciada pelo docente ainda como discente, outras vezes pela articulação entre o conhecimento acadêmico vinculado a uma experiência profissional. Assim, o que se busca nesta seção é o de reunir alguns dos estudos que abordam a questão da compreensão de textos na escola e na família, mostrando a importância de seus espaços na formação de um leitor proficiente a partir das estratégias teórico-metodológicas.

2.4.1- A ESCOLA NA FORMAÇÃO DO LEITOR PROFICIENTE

A escola é uma das instituições responsáveis por viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos, ensinar a produzi-los e a interpretá-los, incluindo os mais variados tipos de textos, envolvendo todas as disciplinas, com as quais o aluno se defronta em seu cotidiano. O ato de ler e interpretar é tão importante para o ensino e a aprendizagem do aluno, que é temática constante de propostas e/ou orientações curriculares das Secretarias de Educação dos Municípios e Estados brasileiros.

Entre esses municípios está Campo Grande que elaborou, distribuiu e colocou em execução — entre as escolas públicas municipais, no ano de 2012 — o Plano Municipal do Livro e Leitura de Campo Grande- MS – PMLL- que visa incentivar os projetos de leitura e divulgar sua importância. Como o próprio documento define, “a leitura é um meio de obter a transformação social e a construção de uma cidadania plena voltada para os direitos humanos” (PMLL/CG, 2012, p. 19), validando, dessa forma, a extensão do livro e da leitura como fundamentais para a construção dos leitores e escritores ativos socialmente.

Outro documento encontrado sobre o assunto são as Orientações Curriculares do Ensino Fundamental do Estado de São Paulo (2007, p. 35) que também apresentam as diretrizes para o ensino da leitura e da escrita e a sua importância social:

a tarefa da escola é assegurar a condição básica para o uso da língua escrita, isto é, a apropriação do sistema alfabético, que possibilita aos estudantes ler e escrever com autonomia. Mas é também introduzi-los na cultura escrita, isto é, criar as condições para que possam conviver com as diferentes manifestações da escrita na sociedade e, progressivamente, ampliar suas possibilidades de participação nas práticas sociais que envolvem a leitura e a produção de textos. O desafio é, portanto, alfabetizar em um contexto de letramento. Tanto os saberes sobre o sistema de escrita como aqueles sobre a linguagem escrita devem ser ensinados e sistematizados.

Diante do exposto, podemos evidenciar que o objetivo do ensino da leitura “consiste em ajudar os alunos a alcançarem as cotas mais elevadas de autonomia, que lhes permitam dirigir e regular a própria aprendizagem sem a presença de um tutor”. (SOLÉ, 1998), ou seja, poder interagir com o conhecimento e ser participantes da construção desse conhecimento e da transformação social.

Dessa forma, Lígia Chiappini (1997, p. 37) destaca que

conceber o texto como unidade de ensino/aprendizagem é entendê-lo como um lugar de entrada para este diálogo com outros textos, que remetem a textos passados e que farão surgir textos futuros. Conceber o aluno como produtor de textos é concebê-lo como participante ativo deste diálogo contínuo com textos e leitores.

Para a autora, é por meio dos textos que alunos e professores se confrontam com saberes e conhecimentos. No entanto, na maioria das escolas, o que predomina é uma determinação hierárquica, estabelecidas pelas políticas públicas governamentais brasileiras, verticalmente, com normas a serem seguidas, tanto pelos professores, como pelos alunos instituídas, sobretudo, pela adoção do livro didático. Procura-se por meio de uma disciplina rígida, reduzir o processo de aprendizagem e criticidade do aluno a um ser passivo, comprometendo o discurso pessoal que implica em uma leitura mais analítica do mundo.

É necessário portanto, que o professor adote uma postura de mediação nesse processo para que os alunos possam alcançar as metas estabelecidas na compreensão de texto por meio da interação social entre os professores e os alunos e também entre os alunos em todos os contextos sociais.

Nessa perspectiva, dentro das salas de aula, o livro didático é a “muleta” de vários professores que se apoiam nele e não conseguem desenvolver o seu trabalho didático na sua ausência. Esses profissionais da área de ensino apenas emprestam a sua voz a um discurso alheio tomando como referência, muitas vezes, as atividades propostas no livro didático desconsiderando, os aspectos culturais e regionais vivenciados pelos alunos. Com isso

Chiappini (op.cit. p.) salienta que “o ensino, via de regra, torna-se um sistema em que o aluno se vê obrigado a consumir compulsoriamente informações distantes de sua realidade”.

Entretanto, pelos estudos de Marcuschi (2001); Solé (2008) e Koch (2011); a finalidade do trabalho com a leitura é a formação de leitores competentes pois, o ato de ler é um processo em que o leitor realiza um trabalho de construção de significados do texto, utilizando-se de recursos como seus conhecimentos sobre o assunto, sobre o autor e sobre a língua.

Nesse sentido, compreender um texto não é um trabalho somente de decodificação é um exercício que requer do leitor uma interação com estratégias de leitura, pois “trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita”. (PCN, 2001, p. 53).

Nesse contexto, as escolas devem ensinar o maior número possível de estratégias para que os alunos possam compreender o que estão lendo e permaneçam motivados no exercício da leitura. Devem ofertar diferentes textos, para que os alunos possam ampliar o conhecimento de mundo, linguístico e textual. O professor deve estimular o uso das estratégias, o conhecimento prévio, demonstrando para os alunos leitores a importância que existe para a compreensão entre o conhecimento de mundo, suas experiências vividas e o texto.

Neste sentido, Geraldi (1993, p. 106), ao buscar caracterizar as práticas de leitura, considera que dentro das escolas são abordadas diferentes maneiras de inserção, mesmo sendo o ensino gramatical de maior relevância, o texto mantém seu modelo. O autor aborda 03 (três) modelos de práticas de leituras:

- o objeto de leitura vozeada; o professor lia o texto em voz alta, depois chamava-se aluno por aluno para ler partes do texto. O parâmetro adotado como forma de escolher o melhor leitor era baseado na leitura do professor, ou seja, aquele que a leitura mais aproximava do professor era o melhor leitor.
- objeto de imitação; o texto era lido como modelo para a produção de texto dos alunos.
- objeto de uma fixação de sentidos: o significado de um texto será aquele que a leitura privilegiada do professor ou do crítico de seu gosto disse que o texto tem.

Geraldi (1993, p. 108) evidencia que “estas três formas de inserção do texto na atividade de sala de aula são suficientes para mostrar como tornar uno o que, por princípio, poderia levar à pluralidade” do ensino da leitura.

Dessa forma o objetivo do ensino de leitura e escrita nas escolas, apresentados pelos PCN (2001, p. 32) é o de:

formar cidadãos capazes de compreender os diferentes textos com os quais se defrontam. A leitura é indispensável, ficando incumbida a escola de oferecer materiais de qualidade, modelos de leitores proficientes e prática de leitura eficazes. Não se forma bons leitores solicitando aos alunos que leiam apenas durante as atividades na sala de aula, apenas no Livro Didático de Português. É preciso trabalhar com a diversidade textual, pois precisamos de leitores competentes e não simples decodificadores.

Portanto segundo Gonçalves (1999, p. 75), o papel da escola é o de:

alfabetizar, despertar e estimular o gosto pela leitura, não é menos verdade que lhe cabe, também, a tarefa de transformar seus alunos em leitores críticos, auxiliando o desenvolvimento de espíritos atuantes, capazes de mudar, de algum modo, a sociedade em que vivemos.

Nesse sentido, cabe ao professor o trabalho ativo com a leitura de uma diversidade de textos, tanto em sala de aula como nos deveres de casa, contribuindo com a formação dos alunos para a compreensão efetiva do texto lido por meio do cumprimento de objetivos e metas estabelecidas de maneira clara.

De acordo com Marcuschi (1985), o trabalho didático com a leitura precisa ser visto pelo professor como uma atividade dividida em 03 (três) etapas: pré leitura, leitura e pós leitura. Para o autor, na pré leitura, o aluno deve ser preparado para o que encontrará no texto, assim, ele já ativa o conhecimento prévio e a leitura se torna mais fluente.

Durante a etapa da leitura, o professor avalia se o aluno entendeu o vocabulário, e vai fazendo levantamento de hipóteses com perguntas do tipo: o que você acha que vai acontecer? Como será o final? Na pós-leitura, é o momento de o professor verificar a compreensão do aluno, observar se este conseguiu entender as intenções do autor. Essas 03 (três) divisões para o trabalho com a leitura podem ser feitas de forma oral ou escrita.

Diante disso, é preciso redimensionar o ensino da leitura, uma vez que essa prática ajuda o aluno a ampliar suas experiências e seus conhecimentos. É na escola que os alunos têm a possibilidade de aumentar seus saberes sobre o mundo de representação e comunicação por meio dos textos. É preciso que o professor tenha em mente que em sala de

aula o texto se constitui em um instrumento de aprendizagem quando a leitura promove a compreensão tendo o professor como mediador nesse processo.

2.4.2 - A FAMÍLIA NA FORMAÇÃO DO LEITOR PROFICIENTE

É na esfera familiar que a criança pode começar a constituição de sua identidade de leitor, pois é nesse espaço enquanto espaço de orientação que pode ser construído o gosto pela leitura por meio de pequenas ações cotidianas como: contar histórias antes dos filhos irem dormir, criar rodas de leitura em casa, presentear-los com livros, levá-los a bibliotecas ou lojas de livros – que permitam o acesso dos compradores, deixando-os folhear os livros. Na atualidade para aqueles que não têm acesso aos livros em seu espaço familiar, muitas lojas e bibliotecas promovem a contação de histórias como projetos, possibilitando não só à criança o acesso ao livro e a leitura. Essa iniciativa contribuirá com a formação de novos leitores.

Dessa perspectiva, a leitura no espaço familiar está relacionada ao prazer, pois neste ambiente a criança tem o direito de decidir, tem a liberdade de escolher o que quer escutar, o que deseja ler, em contraste com a escola, que apresenta situações de leitura mais direcionadas. Esse direito passa a ser imposto, pois a leitura perde o caráter de prazer e passa a ser uma forma de acesso à informação onde os livros a serem lidos são escolhidos e decididos pelos professores.

As crianças que vivenciam essa iniciação de leitura no espaço familiar, quando iniciam o processo de alfabetização, já possuem certa noção sobre o sistema de escrita e as relações existentes entre ela e a linguagem oral. É o que demonstra Solé (1998, p. 54) ao afirmar que:

em determinados momentos, as crianças consideram que, para ler “algo”, esse algo deve ter um certo número de letras (pelo menos três) e, além disso, essas letras devem possuir certa variabilidade. Também podem pensar que é possível escrever os nomes, que são considerados propriedades do objeto ao qual se referem, mas por esta mesma razão, os artigos e, em certas frases, os verbos, não são palavras e, portanto, não podem ser escritos.

Diante do exposto, no momento em que o aluno aprendiz se vê frente ao código escrito, em muitos casos, não está diante de algo totalmente desconhecido, pois em casa já teve contato com a leitura e a escrita.

Logo, podemos ressaltar o importante papel da família no ensino da leitura. Já que é em casa, com a família inserida em uma sociedade letrada, que a criança tem o primeiro contato com a escrita. “O que mais motiva as crianças a ler e escrever é ver os adultos que tenham importância para elas lendo ou escrevendo, assistir à leitura em grupos pequenos ou grandes, tentar e sentir-se aprovadas em suas tentativas.” (SOLÉ, 1998, p. 63)

Cabe à família¹⁴, juntamente com a escola o desenvolvimento do prazer pela leitura e o acesso aos locais de contato com a forma escrita. Aprender a ler, como outra atividade, requer que a tarefa a ser executada faça algum sentido para quem vai executá-la, que a pessoa tenha uma capacidade cognitiva adquirida, do auxílio de um professor, da família ou qualquer outra pessoa que faça às vezes de um adulto. Desta forma, o desafio de ler antes visto como algo cansativo, pode tornar-se prazeroso para a criança.

Dessa forma, compreender um texto “é um processo complexo em que interagem diversos fatores como conhecimento linguístico, conhecimentos prévios a respeito do assunto do texto, conhecimento geral a respeito do mundo, motivação e interesse na leitura, entre outros.” (FULGÊNCIO e LIBERATO, 2003, p. 13) Assim, é importante que a escola trabalhe com cada um dos fatores mencionados, pois são imprescindíveis para se chegar a uma leitura proficiente. Em outras palavras, faz-se necessário que a escola proporcione uma adequada intervenção para que o aluno possa “desenvolver a capacidade de construir relações e conexões entre os vários nós da imensa rede de conhecimento que nos enreda a todos.” (KLEIMAN, 2000, p. 91).

Nesse contexto, cabe à família o papel de apoiar o aluno ajudando a criar um ambiente propício para o desenvolvimento das atividades dadas pela escola e o de inserir esse aluno no mundo da leitura e da escrita.

Diante do exposto, a escolha das estratégias de leitura adequadas depende da mediação do professor, pois o tipo de pergunta utilizada nas atividades de compreensão textual no dever de casa determina se o aluno lê para memorizar ou para inferir, se apenas passa os olhos pela página ou se auto-avalia constantemente. Se o professor adotar uma estratégia adequada no tratamento da compreensão de textos, estará ajudando na formação de pessoas mais críticas e capazes perante os textos que recebem para seu uso na vida diária.

¹⁴ Vale ressaltar que a família é responsável pelo acesso a outros tipos de leituras que ultrapassam os muros da escola.

CAPÍTULO III

ANÁLISE DA COMPREENSÃO TEXTUAL NOS DEVERES DE CASA

3.1.-PROCEDIMENTO METODOLÓGICOS

Para atingir os objetivos propostos na presente pesquisa desenvolvemos a revisão bibliográfica para fundamentar teoricamente os dados levantados na coleta de campo, a fim de verificar a presença das diretrizes teórico-metodológicas advindas dos estudos linguísticos, envolvendo a prática da leitura. Para tanto a investigação foi dividida em 02 (duas) etapas: concepções de língua e processo de ensino e de aprendizagem e aspectos teórico-metodológicos do trabalho com a leitura no dever de casa.

Para a análise dos dados que constituem o *corpus*, foram levantados indicadores estabelecidos a partir do referencial teórico estudado principalmente as características das perguntas elaboradas pelos professores como compreensão textual nos deveres de casa.

Esses dados foram coletados nas atividades de estudo de textos dadas como dever de casa pelos professores, em 05 (cinco) Escolas Estaduais, do Ensino Fundamental II, no segundo semestre de 2012, em Campo Grande. Foram selecionados 10 (dez) deveres de casa, nos 02 (dois) Anos Iniciais do Ensino Fundamental II, 6º e 7º ano. A escolha desses dois anos se justifica por ser um período de transição na formação do aluno, que passa do Ensino Fundamental I para o II, pois nesta etapa, Ensino Fundamental II, o aluno deve ser preparado para a compreensão textual, uma vez que em seu processo de aprendizagem já conhece o sistema alfabético de escrita e pode fazer o reconhecimento e a decodificação para a compreensão. Dessa forma, entendemos que o aluno deveria sair do 7º ano autônomo no que diz respeito à compreensão textual.

É importante registrar que durante a pesquisa de campo, visitamos mais de 10 (dez) Escolas Estaduais em diferentes bairros de Campo Grande, entretanto, encontrar deveres de casa que estivessem de acordo com os objetivos propostos para a pesquisa não foi tarefa fácil. Em muitas escolas tivemos que voltar mais de 06 (seis) vezes para levantarmos os dados e, em algumas vezes, nenhuma atividade nos foi apresentada, ficando, ao final da coleta, deveres de casa de 05 (cinco) escolas.

Em todas as escolas visitadas, primeiramente nos apresentamos ao diretor e este nos encaminhou para o professor de Língua Portuguesa. Ao professor apresentamos os objetivos

da pesquisa e solicitamos que respondesse a um questionário de 05 (cinco) perguntas¹⁵. As respostas a essas perguntas nos possibilitariam entender um pouco do processo e das orientações utilizadas no encaminhamento do dever de casa solicitado aos alunos. Além do questionário, pedimos aos professores algumas atividades de deveres de casa sobre compreensão textual.

Alguns professores disponibilizaram seus cadernos de planejamento, outros nos enviaram as atividades por e-mail e outros pediram para voltarmos outro dia, pois no momento não tinham nenhuma atividades de dever de casa de compreensão textual. Em uma das escolas pesquisadas a interação entre pesquisador e professor aconteceu por meio do coordenador de área.

Assim, aconteceu a nossa trajetória diária de idas e vindas às escolas em busca dos deveres de casa. Esse percurso do trabalho de campo evidencia do nosso ponto de vista, a escassez das atividades de compreensão textual dadas como dever de casa.

É importante ressaltar que, no início desta investigação a ideia era a de recolher somente as atividades elaboradas pelo professor, entretanto, conseguimos encontrar somente 02 (dois) deveres de casa com autoria do professor. Passamos então a indagar de onde vinham as atividades e em conversas informais com esses professores descobrimos que muitas atividades eram retiradas de sites e, algumas vezes, modificadas por eles para a turma em que lecionam.

Com os dados coletados iniciamos a análise buscando investigar se a teoria encontrada nos estudiosos da linguística (cf. MARCUSCHI, KLEIMAN, SILVA, CHIAPPINI, GERALDI) e nos documentos (cf. PCN, OCEF) foi utilizada na elaboração das atividades na elaboração dos deveres de casa de compreensão textual de Língua Portuguesa.

Na análise das questões de compreensão textual dos deveres de casa utilizamos a Tipologia desenvolvida por Marcuschi (2001), em que classifica as perguntas de compreensão textual em 09 (nove) tipos.

3.2- DEVER DE CASA COMO OBJETO DE ESTUDO

¹⁵ Em anexo.

Elegemos como objeto de investigação para esta pesquisa a compreensão textual — enquanto atividade de estudo de texto solicitada nos deveres de casa — como o eixo da análise para averiguarmos se é uma atividade que incorpora os pressupostos teórico-metodológicos advindos dos estudos lingüísticos no ensino de língua portuguesa, para a formação do leitor proficiente, nos Anos Iniciais do Fundamental II. A escolha dos deveres de casa e não uma atividade de sala de aula deve-se ao fato de que os deveres de casa são atividades muito presentes no processo educativo das escolas brasileira e também porque entendemos que, quando bem elaborado e com objetivos claros, é de suma importância para a concretização do ensino e da aprendizagem. O dever de casa, como referido nos capítulos I e II desta dissertação, é um meio de multiplicar o rendimento da sala de aula, pois serve de entrelaçamento entre a família do aluno e a escola, porém conforme observa Stela Piconez em uma entrevista cedida a Pellegrine (1999, p. 7)¹⁶ “a lição de casa só contribui para o aprendizado se bem planejada.”

Os deveres de casa têm que chamar a atenção dos alunos, fazer com que eles desenvolvam o interesse pela pesquisa e assim construam sua autonomia de estudo. Deveres de casa que apenas repetem os exercícios entregues na sala de aula desmotivam os alunos, “o desânimo é ainda maior quando ao entregar seu trabalho, a criança ganha um visto e ponto final.” (PELLEGRINI, 1999, p. 8)

Para a autora, os deveres de casa devem manter uma continuidade para não perder o sentido. As tarefas precisam ter um objetivo, uma intenção clara. Nessa direção, Pellegrini (1999, p. 10) postula que “a lição de casa pode servir, para desenvolver habilidades de pesquisa, introduzir novos conteúdos, avaliar a aprendizagem da turma, recuperar estudantes em defasagem, sintetizar conhecimentos veiculados em sala de aula”, além disso, podem servir como um apoio no ensino das estratégias de leitura. Se bem feitas, as perguntas monitoram a compreensão do texto. Um exemplo é começar o dever de casa com uma pergunta, ou imagem sobre o assunto a ser lido, assim, antes mesmo da leitura, o aluno ativa seus conhecimentos prévios. Outra forma é fazer perguntas quanto às estratégias utilizadas: quais estratégias você utilizou para compreender o texto? Você utilizou o dicionário para ver o significado de alguma palavra que não compreendeu? Quando não entende um parágrafo o que você faz? Você já tinha lido algum texto sobre o mesmo assunto?, dentre outras tantas perguntas.

¹⁶ Revista Nova Escola.

Dessa forma, as atividades precisam ser desafiadoras e criativas e bem planejadas, de forma a favorecer o desenvolvimento do aluno. Nesse sentido, nesta análise buscamos responder ao problema de pesquisa proposto para esta investigação: existe — nas atividades de estudo de texto dadas como deveres de casa — uma incorporação dos pressupostos teórico-metodológicos advindos dos estudos linguísticos, na compreensão textual como formação do leitor proficiente? Para tanto, utilizamos, além dos autores estudados e referidos ao longo do trabalho, a teorização — com o título *Tipologias* — desenvolvida por Marcuschi (2008). Em seus estudos, o autor chama a atenção para o fato de que a compreensão é tida como uma natural atividade de “decodificação”. Outro problema por ele apontado é o fato de as questões de compreensão estarem misturadas com uma série de outras que não têm relação com o assunto. Além disso, o autor destaca que os exercícios, muitas vezes, não têm nenhuma ligação com o texto ao qual ele se refere, e raramente levam à reflexão crítica, não permitindo a expansão de conhecimento.

Marcuschi evidencia o fato de que não há clareza quanto ao tipo de exercícios que deve ser usado para a compreensão, perdendo-se assim uma excelente chance de “treinar o raciocínio, o pensamento crítico e as habilidades argumentativas. Também perde-se a oportunidade de incentivar a formação de opinião.” (MARCUSCHI, 2002, p. 49)

Assim, partindo das *Tipologias* pensadas por Marcuschi (2008) é que analisamos 10 (dez) deveres de casa na busca de uma resposta aos objetivos propostos. Antes da análise e para um melhor entendimento do trabalho cabe ressaltar, que não foi utilizado nenhum dever de casa retirado dos livros didáticos, já que o trabalho não visa analisar o livro adotado pela sala. Entretanto, foi encontrado um número significativo de atividades retiradas da internet e atividades xerocopiadas de outros livros que não os utilizados na escola. Esses exercícios de livros, quaisquer que sejam, também não foram usados para a quantificação da pesquisa, já algumas atividades da internet que foram modificadas pelos professores foram levadas em conta para a análise.

3.3- TIPOS DE PERGUNTAS

A escolha pelas *Tipologias* deve-se ao fato de que se compõe de um grupo de perguntas que possibilita o tipo de análise pretendido por este trabalho. No entanto,

deixamos claro que, com certeza, existem outras que do mesmo modo darão conta de pesquisas com estes propósitos, pois mesmo Marcuschi (2008, p. 271), ao apresentar as Tipologias explica que essa não é a única e nem a mais correta forma de classificar as perguntas, porém serve como referência para refletir sobre as questões de compreensão. O autor (MARCUSCHI, 2002, p. 52) explica ainda que:

[...] a tipologia aqui sugerida baseia-se numa série de posturas teóricas, sobretudo relativas à teoria da leitura e compreensão dentro de uma Linguística de Texto não estruturalista, que contempla o texto como um processo em que predominam atividades cognitivas e discursivas, e para quem tanto o texto como os sentidos nele ou dele produzidos são fenômenos colaborativos e dinâmicos e não produtos fixos previamente colocados pelo autor

É importante ressaltar, portanto, o fato de que existem perguntas classificadas como mistas ou híbridas, envolvendo questões de dois tipos. Para a presente pesquisa essas questões foram quantificadas na tabela que se segue abaixo como pertencentes aos dois tipos. Por exemplo, a questão “O texto está escrito em primeira ou terceira pessoa? Justifique sua resposta com uma palavra retirada do texto”, é uma questão híbrida, pois, tanto é cópia quanto metalinguística, pois ao mesmo tempo pede para o aluno copiar e dizer em que pessoa o texto está. Assim ela foi computada duas vezes, como sendo de cópia e metalinguística.

A classificação apresenta um elenco de 09 (nove) tipos de perguntas, a saber:

Tabela 1: Tipologia das perguntas de compreensão

Tipos de Perguntas	Explicitação	Exemplos
1. A cor do cavalo branco de Napoleão	São P não muito frequentes e de perspicácia mínima, auto respondidas pela própria formulação. Assemelham-se às indagações do tipo: "Qual a cor do cavalo branco de Napoleão?"	* Ligue: Lilian Não preciso falar sobre o que aconteceu. Mamãe Não preciso falar eu menti para você.
2. Cópias	São as P que sugerem atividades mecânicas de transcrição de frases ou palavras. Verbos frequentes aqui são: copie, retire, aponte, indique, transcreva, complete,	* Copie a fala do trabalhador. • Retire do texto a frase que ... • Copie a frase corrigindo-a de acordo com o texto.

	assinale, identifique etc.	<ul style="list-style-type: none"> • Transcreva o trecho que fala sobre... • Complete de acordo com o texto.
3. Objetivas	São as P que indagam sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto (O que, quem, quando, como, onde...) numa atividade de pura decodificação. A resposta acha-se centrada exclusivamente no texto	<ul style="list-style-type: none"> * Quem comprou a meia azul? * O que ela faz todos os dias? * De que tipo de música Bruno mais gosta? * Assinale com um x a resposta certa.
4. Inferenciais	Estas P são as mais complexas; exigem conhecimentos textuais e outros, sejam pessoais, contextuais, enciclopédicos, bem como regras inferenciais e análise crítica para busca de respostas.	<ul style="list-style-type: none"> * Há uma contradição quanto ao uso da carne de baleia no Japão. * Como isso aparece no texto?
5. Globais	São as P que levam em conta o texto como um todo e aspectos extra-textuais, envolvendo processos inferenciais complexos.	<ul style="list-style-type: none"> * Qual a moral dessa história? * Que outro título você daria? * Levando-se em conta o sentido global do texto, pode concluir que...
6. Subjetivas	Estas P em geral têm a ver com o texto de maneira apenas superficial, sendo que a R fica por conta do aluno e não há como testá-la em sua validade.	<ul style="list-style-type: none"> * Qual sua opinião sobre...? * O que você acha do...? * Do seu ponto de vista, a atitude do menino diante da velha senhora foi correta?
7. Vale-tudo	São as P que indagam sobre questões que admitem qualquer resposta não havendo possibilidade de se equivocar. A ligação com o texto é apenas um pretexto sem base alguma para a resposta.	<ul style="list-style-type: none"> * De que passagem do texto você mais gostou? * Se você pudesse fazer uma cirurgia para modificar o funcionamento do seu corpo, que órgão você operaria? Justifique sua resposta.
8. Impossíveis	Estas P exigem conhecimentos externos ao texto e só podem ser respondidas com base em conhecimentos enciclopédicos. São questões antípodas às de cópia e às objetivas.	<p>Dê um exemplo de pleonasma vicioso (não havia pleonasma no texto e isso não fora explicado na lição)</p> <p>Caxambú fica onde? (O texto não falava de Caxambú)</p>
9. Meta- lingüísticas	São as P que indagam sobre questões formais, geralmente da	<ul style="list-style-type: none"> * Quantos parágrafos tem o texto?

	estrutura do texto ou do léxico, bem como de partes textuais.	<ul style="list-style-type: none"> * Qual o título do texto? * Quantos versos tem o poema? * Numere os parágrafos do texto.
--	---	--

Fonte: Marcuschi (2008, p. 271)

Como já referido, para o desenvolvimento da pesquisa de campo, foram tomadas como objeto de análise 10 (dez) atividades dadas como deveres de casa. Tais lições foram coletadas em 5 (cinco) diferentes Escolas Estaduais de Campo Grande, tomando como critério o fato de pertencerem aos dois Anos Iniciais do Ensino Fundamental II¹⁷.

Foram analisadas 73 (setenta e três) perguntas referentes à compreensão de textos sendo uma mista, tabulada 02 (duas) vezes, e classificadas de acordo com a tipologia de Marcuschi (2008, p. 271) referenciada acima, sendo possível chegar aos seguintes resultados:

Tabela 2: Frequência dos tipos de perguntas.

TIPOS	QUANTIDADE	%	GRUPOS
1- A cor do cavalo branco	0	0	45,9 %
2- Cópias	6	8,1	
3- Objetivas	28	37,8	
4- Inferenciais	9	12,2	14,9 %
5- Globais	2	2,7	
6- Subjetivas	5	6,8	12,2%
7- Vale-tudo	4	5,4	
8- Impossíveis	0	0	
9- Metalinguísticas	20	27	27%

A partir de uma análise do quadro acima foi possível verificar o predomínio das perguntas objetivas (37,8%) para as quais as respostas estão exclusivamente inseridas no

¹⁷ 6º e 7º anos.

texto e não levam o aluno a buscar respostas em seu conhecimento extralinguístico. Essas perguntas estão presentes nos deveres de casa de número 01(um), 02 (dois), 03 (três), 04 (quatro), 06 (seis), 08 (oito) e 09 (nove). O que nos prova que a compreensão textual nestas perguntas dos deveres de casa é vista pelos professores como uma atividade de decodificação, pois o aluno para responder as perguntas objetivas precisam apenas decifrar o que está no texto e depois copiar a resposta. De acordo com Marcuschi (2008, p. 241)

se o autor ou falante de um texto diz uma parte e supõe outra parte como de responsabilidade do leitor ou ouvinte, então a atividade de produção de sentidos (ou de compreensão de texto) é sempre uma atividade de co-autoria. Em suma, os sentidos dão parcialmente produzidos pelo texto e parcialmente completados pelo leitor. Nesta maneira de ver o funcionamento da língua, não é justificável buscar todos os sentidos do texto no texto, como se eles estivessem ali postos de modo objetivo.

Uma atividade que contemple perguntas somente de cópia causa a impressão de que as respostas estão somente no texto, nas linhas e nunca nas entrelinhas, e o aluno para entender este texto precisaria apenas copiar fatos ali explícitos. Podendo torna-se o texto em uma “armadilha”, pois nem tudo que o autor quer dizer está ali escrito objetivamente. (MARCUSCHI, 2008, p. 241)

Outras atividades bastante comuns de acordo com a quantificação são as metalinguísticas (27%), tais perguntas têm o foco na estrutura do texto ou na gramática e nada têm a haver com compreensão, pois, como lembra Marcuschi (2008, p. 242) “a textualidade se dá como um sistema equilibrado de relações entre forma e conteúdo e não como a observância de uma gramática ou conjunto de regras de boa formação.” Essas questões foram encontradas em 06 (seis) deveres de casa dos 10 (dez) analisados. Sendo que no dever de casa de número 07 (sete) todas as 08 (oito) perguntas que ali estavam na atividade eram metalinguísticas. O que nos leva a conclusão de que neste dever de casa não seria necessário o uso do texto já que o aluno não precisa lê-lo e muito menos entendê-lo. Precisa apenas ter o domínio das regras da Gramática Tradicional e saber o que é substantivo, numeral, verbos e outros. Sendo assim, esse dever de casa e os outros deveres que contemplam a questão metalinguística não podem ser consideradas como atividades de compreensão textual e sim de regras da Língua Portuguesa.

Já as questões nomeadas de cópias, correspondem a 8,1%, e exigem do aluno uma cópia fiel do texto, um trabalho mecânico de pura decodificação que acrescenta-lhe muito pouco conhecimento, pois, “ler é mais que um simples ato mecânico de decifração de signos

gráficos, é antes de tudo um ato de raciocínio.” (COLOMER e CAMPS, 2002, p. 32). Somente os deveres de casa 01 (um) e 06 (seis) contém perguntas de cópia. Podemos considerar tal fato um bom indício já que as perguntas de cópias como observa Marcuschi (2008) não são totalmente dispensáveis, entretanto não ajudam os alunos a fazerem inferências, pois reduzem o exercício à identificação de informação. Segundo o autor, “perde-se uma excelente oportunidade de treinar o raciocínio, o pensamento crítico e as habilidades argumentativas. Também se perde a oportunidade de incentivar a formação de opinião.” (MARCUSCHI, 2008, p. 267).

Outra questão encontrada com baixa ocorrência e que também não contribui para a inferência, pois admite qualquer resposta é a vale tudo (5,4%). Nesta questão não há como o aluno se equivocar já que o que se pede nesse tipo de pergunta é a opinião do aluno. Está certo que elas seriam ótimas perguntas para desenvolver o poder de argumentação dos alunos se bem elaboradas, pois além de dizerem se concordam ou não, os alunos deveriam explicar o porquê, porém não são perguntas de compreensão como bem lembra Marcuschi (1996), essas perguntas são interessantes desde que colocadas em outro contexto. Vale lembrar que não são perguntas de compreensão, pois mesmo tendo algo a ver com o texto, acrescentam muito pouco à reflexão de compreensão textual e não conquistam o aluno para a leitura. Poderiam ser utilizadas como uma forma de promover um debate entre os alunos e fazer com que eles defendam seus pontos de vista. Entretanto nos deveres de casa, essas perguntas são respondidas individualmente e durante as correções, quando feitas, pudemos observar alguns professores dizendo, “Essa pergunta é pessoal, então não tem como corrigi-la.” Essas perguntas foram encontradas nos deveres de casa de número 05 (cinco), 06 (seis) e 09 (nove).

Semelhantes às vale-tudo, as subjetivas correspondem a 6,8% das perguntas. Essas questões levam em consideração o texto de maneira superficial sendo que “a resposta fica por conta do aluno e não há como testá-la em sua validade.” (MARCUSCHI, 2002, p. 53). Essas perguntas fazem com que os alunos se sintam pressionados e comprometidos com os paradigmas da escola e muitas vezes respondam algo que imaginam agradar a professora. É o que mostra Marcuschi (2008, p. 272) em uma pesquisa na qual faz uma análise dos manuais didáticos e onde havia a pergunta: “Você gostou da história do menino que vivia sujo? O aluno respondeu: não, porque a professora disse que devemos tomar banho todos os dias.” Estas perguntas nas análises feitas apareceram em 03 (três) deveres de casa. Sendo que o dever de casa de número 05(cinco), das 07 (sete) perguntas feitas na atividade em que

pedia uma análise do quadro “Dove of peace” de Picasso quatro são subjetivas e as outras três vale tudo. Assim, o dever de casa 05 (cinco) é composto por perguntas que pouco ou nada tem haver com o texto, pois quase metade das perguntas são questões pessoais e um pouco mais da metade das perguntas, as respostas ficam por conta do aluno sem ter como testar sua validade. O uso do texto nesse caso se tornou apenas um pretexto e não um contexto, onde o aluno precisa compreender para responder.

Não foram constatadas perguntas tidas como a cor do cavalo branco de Napoleão e nem impossíveis, podendo ser considerado esse fato como um avanço, pois o tipo “A cor do cavalo branco de Napoleão” são questões autorespondidas pela própria formulação, não acrescentando nada ao conhecimento do aluno. As questões impossíveis, como o próprio nome já sugere, são impossíveis de serem respondidas por meio do texto. A resposta fica por conta do aluno que tem que de um conhecimento enciclopédico para respondê-la.

Dentre as questões que propiciam a formação de leitores proficientes, destacam-se as inferenciais (12,2%), que são perguntas mais complexas e que exigem conhecimentos textuais e extratextuais, bem como uma análise crítica para a busca das respostas e as globais (2,7%), que levam em conta o texto como um todo bem como “aspectos extratextuais que envolvem processos inferenciais complexos” (MARCUSCHI, 2008, p. 278). Apesar de serem questões altamente recomendadas, pois trabalham com o processamento cognitivo do aluno, nos exercícios analisados, a incidência desses dois tipos de pergunta foi relativamente baixa, como podemos ver no quadro acima a ocorrência foi de quase 15%.

Sobre a frequência dos tipos de pergunta, dividimos o quadro acima, em quatro partes para uma melhor observação, já que as perguntas em cada seção se assemelham quanto às estratégias. É que podemos revelar que nas atividades analisadas, há um predomínio de quase metade (45,9%) de perguntas focadas exclusivamente no texto, de pura cópia, exigindo do aluno uma simples olhada no texto para responder, sem exigir uma reflexão. Apesar dessa análise negativa, Marcuschi (2008, p. 267) diz que:

esses exercícios não são inúteis. Eles podem ser feitos, e talvez sejam necessários, mas se levarmos em conta o que foi exposto a respeito dos processos de compreensão, eles não são exercícios de compreensão, pois se preocupam apenas com aspectos formais ou então reduzem o trabalho à identificação de informações objetivas e superficiais. Essa é uma forma muito restrita e pobre de ver o funcionamento da língua e do texto.

Considerando as 04 (quatro) divisões do quadro, as perguntas metalinguísticas estão em segundo lugar de recorrência. Como é possível observar, essas perguntas foram

encontradas em mais de $\frac{1}{4}$ (um quarto) dos deveres de casa analisados. Para Marcuschi (2008, p. 268)

estas perguntas têm sua utilidade em outro contexto, pois conduzem a conhecimentos formais interessantes. Exigem que se saiba, por exemplo, o que é parágrafo, verso título etc. Contudo, não se trata de questões de compreensão. O máximo que elas conseguem é evidenciar má noção do que seja compreender um texto. Ao invés de indagar qual o título do texto, seria interessante uma atividade de reflexão sobre o título do texto e não uma simples ação de copiar o título.

Para o autor todas as teorias de compreensão se baseiam em 02 (dois) paradigmas que são: compreender é decodificar ou compreender é inferir. No primeiro, a teoria se baseia na decifração, onde a língua é um código e o outro paradigma se fundamenta na ideia de que ler é uma atividade inferencial, onde a língua toma o papel de “atividade sociointerativa e cognitiva.” (op. cit, p. 248).

As teorias calcadas no paradigma da decifração “sustentam a posição de que língua é um sistema de representação de ideias e o texto é um repositário de informações.” (MARCUSCHI, 2008, p. 248). De acordo com essa teoria, compreender um texto seria uma atividade de extração e identificação de informações no texto, como lembra Marcuschi (2008), são comuns nos livros didáticos, e como foi possível constatar, também são comuns nos deveres de casa e nelas “os exercícios se baseiam para não admitir respostas alternativas a perguntas de compreensão.” (op. cit., p. 248) As perguntas na tipologia de Marcuschi que entrariam nessa teoria — a de que o texto é apenas um aglomerado de informações — são as de cópia e objetivas que juntas predominam em quase a $\frac{1}{2}$ (metade) das perguntas analisadas nesta dissertação.

O que podemos concluir é que essas perguntas não possibilitam informações além do texto e muito menos necessitam do conhecimento prévio dos alunos, a elas importa somente o que está objetivamente inserido no texto. Essas perguntas “não são exercícios de compreensão, pois se preocupam apenas com aspectos formais ou então reduzem todo o trabalho de compreensão à identificação de informações objetivas e superficiais.” (MARCUSCHI, 1996, p. 64)

Já as perguntas de inferência e global que juntas somam apenas 15% das perguntas analisadas, se baseiam na teoria de que ler é inferir, tomando a compreensão como uma atividade de construção do sentido por meio da interação. Então, “o sentido não está nem no

texto e nem no leitor nem no autor, e sim numa complexa relação interativa entre os três e surge como efeito de uma negociação.” (op. cit., p. 248). Para Marcuschi (op. cit., p. 233):

sendo uma atividade de produção de sentidos colaborativa, a compreensão não é um simples ato de identificação de informações, mas uma construção de sentidos com base em atividades inferenciais. Para se compreender bem um texto, tem-se que sair dele, pois o texto sempre monitora o seu leitor para além de si próprio e esse é um aspecto notável quanto a produção de sentido.

Outro fator relevante observado foi o fato de que, muitas vezes, a tarefa proposta como dever de casa apresenta perguntas pertencentes a uma só tipologia, como por exemplo, o já mencionado dever de casa número 07 (sete), em que todas as perguntas se enquadram como metalinguísticas. Essa atividade em nenhum momento estimula a reflexão. O texto é um mero coadjuvante, de onde o leitor necessita apenas retirar algumas informações. O aluno nem se quer precisa ler o texto, basta uma passada de olhos para encontrar frases que comecem com travessão, um numeral, dois substantivos próprios, dois verbos e assim por diante. Não há uma preocupação com a compreensão, e sim com a gramática.

O que foi possível constatar nesta investigação foi a falta de critério para a organização dos exercícios propostos, uma vez que foram utilizadas predominantemente perguntas que em sua maioria, não ultrapassam a primeira etapa proposta por Gonçalves que é a decodificação, sendo esta uma “[...] etapa mais relacionada à memória visual e que se completa apenas com a decodificação dos símbolos escritos: as palavras.”(1999, p. 70).

As etapas mais importantes, de acordo com a autora, seriam a compreensão e a interpretação que oportunizam a captação de informações e a capacidade crítica, sendo encontradas nas perguntas do tipo inferenciais e globais que correspondem apenas a 14,9% das questões. Na última etapa correspondente às perguntas globais que tratam de uma memorização imediata da leitura — chamada por Gonçalves como a etapa da retenção — foram encontrada minimamente nos exercícios, em apenas 2,7% das questões.

Também levando em consideração as colocações de Kleiman (2002) acerca das estratégias de leitura cognitivas e metacognitivas, pode-se constatar nos exercícios analisados, a falta de uso dessas características, pois não foi encontrada nenhuma atividade que exigisse do leitor um conhecimento prévio, muito menos um conhecimento do autor da época em que a obra foi escrita, os objetivos do texto. Revela-se, assim, uma falta de conhecimento pela aprendizagem formal de natureza consciente, uma vez que a leitura é

considerada pela autora, como uma atividade cognitiva pelo fato de envolver processos mentais, como a atenção, a percepção, a memória e o pensamento.

As perguntas tidas de conhecimento prévio ou pré-leitura são questões colocadas antes do texto e “exercem uma influência muito grande ao compreendermos um texto” (MARCUSCHI, 2008, p. 239), pois, esses conhecimentos prévios são os responsáveis básicos pela nossa compreensão. Sendo que desses conhecimentos fazem parte, como salienta Marcuschi,, (2008, p. 239) os seguintes :

- 1- Conhecimentos linguísticos;
- 2- Conhecimentos factuais (enciclopédicos);
- 3- Conhecimentos específicos (pessoais);
- 4- Conhecimentos de normas (institucionais, culturais, sociais);
- 5- Conhecimentos lógicos (processos);

Dessa perspectiva, Kleiman (2011, p. 13) caracteriza a compreensão como um processo de utilização do conhecimento prévio, conhecimento esse adquirido pelo leitor ao longo de sua vida. Para a autora, é perante a interação de “diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto.” Kleiman é categórica ao dizer que sem o conhecimento prévio do leitor não há compreensão.

Alguns deveres de casa apresentaram problemas com o *layout*, erros de digitação, erros de gramática e de ortografia e muitos não tinham a referência do texto ou referências fora do padrão da ABNT. Os deveres de casa número 03 (três) e 09 (nove), em anexo, não tinham paragrafação, o que nos leva a questionar a qualidade das atividades e a responsabilidade dos professores na elaboração das mesmas. Devemos lembrar que assim como os pais, os professores servem como exemplo para os alunos. Os docentes não podem disponibilizar para as crianças nenhuma atividade que contenha erros, senão os mesmo serão repetidos.

Por meio da pesquisa, ficou constatada a necessidade de um tratamento mais científico-pedagógico no encaminhamento dos deveres de casa, uma vez que os exercícios conforme demonstra a análise, ainda se caracterizam por uma abordagem não dentro das bases teóricas pesquisadas. Nesse sentido, pode-se afirmar que esta análise sinalizou para a questão de que as perguntas baseadas genericamente na técnica de pergunta-resposta, embora úteis, não devem ser consideradas como a única forma adequada ao trabalho com a

compreensão de texto e nem a mais relevante, predominando nos exercícios como observamos.

Assim, foi possível verificar que a incorporação dos pressupostos teórico-metodológicos advindos dos estudos linguísticos aprendidos no período do curso superior (graduação) são geralmente esquecidos, dando lugar a exercícios de compreensão textual tradicionais, copiados de livros didáticos, de sites da internet que acrescentam uma reflexão e fundamentação ao aluno para que aprenda a ler e tome gosto pela leitura, não tendo estímulo para tornar-se um leitor proficiente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ponto de partida desta pesquisa tem seu fundamento na seguinte indagação: existe — nas atividades de estudo de texto dadas como deveres de casa — uma incorporação dos pressupostos teórico-metodológicos advindos dos estudos linguísticos, na compreensão textual como formação do leitor proficiente? Na busca das respostas a essa indagação, estabelecemos o seguinte objetivo: analisar a existência ou não de uma incorporação dos pressupostos teórico-metodológicos advindos dos estudos linguísticos nas atividades de compreensão textual dadas como dever de casa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental II, em 05 (cinco) Escolas Estaduais de Campo Grande, Mato Grosso do Sul.

No encaminhamento ao alcance dos objetivos, nos fundamentamos em vários pesquisadores da leitura e da formação do leitor, estudados e referidos ao longo do trabalho, e na análise do *corpus*, especialmente, na teorização — com o título *Tipologias* — desenvolvida por Marcuschi (2008).

Partindo do pressuposto de que a compreensão textual não é uma atividade meramente visual de decodificação e sim um processo interativo e complexo, e que a função da escola é a de “formar sujeitos letrados (no sentido pleno da palavra), não apenas sujeitos alfabetizados” (KLEIMAN, 2002, p. 91), é que podemos dizer que, as pessoas ligadas ao ensino, precisam refletir sobre as atividades de compreensão textual dadas nos deveres de casa, levando em consideração o conhecimento que o aluno deverá construir, pois atividades que não propiciam a aquisição de conhecimentos, pouco ou nada contribuem para o desenvolvimento do aluno. “Além disso, a compreensão de texto é um dos aspectos básicos no domínio do uso da língua. Pode-se até dizer, de forma bastante radical, que compreender é incontornável.” (MARCUSCHI, 2008, p. 266)

Para tanto, devem lançar mão da vasta bibliografia que trás a público as significativas pesquisas que fundamentam pressupostos teórico-metodológicos relevantes para a formação de um leitor proficiente, crítico e transformador da sociedade.

Em outras palavras, faz-se necessário que a escola proporcione tanto nas atividades de sala de aula, quanto nas atividades dadas como dever de casa, uma adequada intervenção para que o aluno possa “desenvolver a capacidade de construir relações e conexões entre os vários nós da imensa rede de conhecimento que nos enreda a todos”(op.cit, p. 91).

De acordo com Kleiman (1995, p. 10), para o desenvolvimento de um trabalho competente de compreensão é necessário que se aprenda:

[...] a ler no sentido cabal da palavra (em que ler não é o equivalente a decifrar ou decodificar), a aprendizagem que se dará nessa interação consiste na leitura com compreensão. Isso implica que é na interação, isto é, na prática comunicativa em pequenos grupos, com o professor ou com seus pares, que é criado o contexto para que aquela criança que não entendeu o texto o entenda.

Afinal, conforme afirmam Fulgêncio e Liberato (2003, p. 13) compreender um texto “é um processo complexo em que interagem diversos fatores como conhecimento linguístico, conhecimentos prévios a respeito do assunto do texto, conhecimento geral a respeito do mundo, motivação e interesse na leitura, entre outros.” Sendo assim, é importante que a escola trabalhe com cada um dos fatores mencionados, pois são imprescindíveis para se chegar a essa leitura proficiente.

É possível concluir que a escola, e mais diretamente os professores precisam refletir sobre as atividades de leitura destinadas para casa, levando em consideração o conhecimento que o aluno deverá construir. Atividades que não propiciam a aquisição de conhecimentos pouco contribuem para o desenvolvimento do aluno, sendo necessário encarar a leitura como “uma das maneiras que a escola tem de contribuir para a diminuição da injustiça social desde que ela forneça a todos as oportunidades para o acesso ao saber acumulado pela sociedade.” (op.cit, p. 91).

É sabido que os deveres de casa representam uma estratégia de análise da língua bastante profícua, uma vez que é solicitada pela escola com o objetivo de fixar conteúdos ou mesmo de implementar o processo de aquisição de conhecimentos. Torna-se, portanto, uma atividade que precisa dos mesmos encaminhamentos que são dados para as atividades de sala de aula. Entretanto, ao proceder a esta investigação, foi possível constatar que os estudos são ainda insipientes. Desta forma, o presente trabalho, apresenta um valor essencial à formação de futuros profissionais, pois pode desencadear uma reflexão acerca da compreensão textual dada como dever de casa e com a atividade “dever de casa” em si praticamente inexplorada.

Concluimos que a escolha das estratégias de leitura adequadas e uma utilização com objetivos definidos sobre os deveres de casa dependem da mediação do professor e da retomada e utilização das teorias estudadas na graduação, pois atualmente, a compreensão, a produção e a análise linguística de textos vêm sendo debatidos e apresentam importantes resultados de experiências bem sucedidas. Os deveres de casa podem funcionar como uma

atividade de aprofundamento e domínio por parte do aluno da compreensão textual e, conseqüentemente, da sua formação de leitor.

Nesse sentido, não há como não destacar que esse abandono dos pressupostos teórico-metodológicos advindos dos estudos linguísticos, na compreensão textual como formação do leitor proficiente, por meio dos deveres de casa faz parte da falta de políticas públicas que valorizem e priorizem, dentro da área de Letras, o emprego da linguística aplicada ao ensino de Língua Portuguesa. É preciso considerar que o texto deve ser o ponto de partida e o ponto de chegada do ensino de língua de acordo com os PCN (2001). Se o professor adotar uma estratégia adequada no tratamento da compreensão de texto nas tarefas extraclases, estará ajudando na formação de pessoas mais críticas e capazes perante os textos que recebem para seu uso na vida diária.

Enfim, os resultados aqui apresentados refletem nosso “olhar” sobre a compreensão textual e os deveres de casa. Um olhar que — considerado o momento histórico e social que nos constitui, neste espaço/tempo — é um “dado olhar” e “um olhar possível” dado pelas condições de produção. Portanto, nesta análise procuramos levantar os aspectos que nos possibilitaram evidenciar 02 (dois) aspectos importantes.

O primeiro deles é que o dever de casa enquanto atividade qualificada como aprofundamento das atividades ministradas em sala de aula tem sido tratado e utilizado pelos professores de forma ainda insipiente. Em segundo lugar, a compreensão textual enquanto uma das principais atividades que possibilita a formação do leitor proficiente, do leitor crítico não tem sido utilizada pela escola de uma forma aprofundada e tomando por base os pressupostos teóricos e metodológicos oferecido pelos estudos linguísticos, conforme pressupõem os autores estudados neste trabalho.

Finalizamos com a certeza de que este é um primeiro “olhar” sobre essa questão que merece muitas investigações, entretanto, esperando com este trabalho poder contribuir, ainda que minimamente, para uma reflexão sobre o tema, uma vez que os estudos acerca dos deveres de casa sobre a compreensão textual ainda são incipientes e na sua grande maioria não pautam em uma reflexão teórica aprofundada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFIA

ASSIS, Fátima Regina Pires de. *Lição de casa: um estudo exploratório sobre as condições e conseqüências de sua elaboração, em crianças da 1ª série do 1º grau*. 1987. 156 f. Dissertação (Mestrado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1987.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 5.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010

BARNNETT, Sara; KALISH, Nancy. *The Case Against Homework*. New York: Three Rivers Press, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quatro ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: SEF, 1998.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. 3.ed.- Brasília: SEF, 2001.

BUELL, John. *The End of Homework: How homework disrupts families, overburns children, and limits learning*. Boston: Bacon Press, 2000.

CAMPO GRANDE. Secretaria Municipal de Campo Grande. *Plano Municipal do Livro e Leitura de Campo Grande*, MS. Campo Grande: SME, 2012.

CHIAPPINI, Ligia (coord). *Aprender e ensinar com textos não escolares*. V.3. São Paulo: Cortez, 1997.

COLOMER, Teresa e CAMPS, Anna. *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

COOPER, Harris. *Synthesis of Research on Homework*. Educational leadership, 1989. Disponível em: <<http://www.addison.pausd.org/files/addison/homework/Synthesis%20of%20Research%20on%20Homework.pdf>> . Acesso em : 23 fev. 2013.

_____. *The battle over homework: common ground for administrators, teachers, and parents*. 3.ed. California: Corwin Press, 2007.

_____. *Does Homework Improve Academic Achievement?: If So, How Much Is Best?*. SEDL Letter, 2008. Disponível em: <<http://www.sedl.org/pubs/sedl-letter/v20n02/homework.html>>. Acesso em: 01 out. 2012.

FERNANDES, Elisângela. A hora de estudar sozinho e ver o que aprendeu. *Revista Nova Escola*. São Paulo, ano 26, n. 243, p. 44-51, jul 2011.

- FERREIRA, Helena Maria. *Lição de Casa: considerações sobre a relação criança/escrita*. 2008. 102 f. Tese(Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.
- FERREIRO, Emilia. O ato de ler evolui. Revista *Nova Escola*. Entrevista cedida a Denise Pellegrine. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/pratica-pedagogica/ato-ler-evolui-423536.shtml>> Acesso em: 16 jan. 2012.
- FLEURY, Luciana. 10 características da lição de casa ideal. Abril: *Educar para crescer*, 2012. Disponível em : <<http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/10-caracteristicas-licao-casa-ideal-699517.shtml>> Acessado em: 23 out. 2012.
- FULGÊNCIO, Lucia, LIBERATO, Yara Goulart. *Como facilitar a leitura*. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2003.
- GERALDI, João Wanderley. Prática de Leitura e Textos na Escola. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). *O Texto na Sala de Aula: leitura e produção*. 5.ed. Cascavel: Assoeste, p. 77-89, 1990.
- GERALDI, João Wanderley. *Portos de Passagem*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- GONÇALVES, .In. FREGONEZI, Durvali Emilio (org). *Leitura e Ensino*. Londrina: UEL, 1999.
- HILA, Cláudia V. D. *Quem propõe as tarefas de casa?* 1999, 136 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, 1999.
- KATO, Mary. *O aprendizado da leitura*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- KLEIMAN, Angela. *Oficina de Leitura: teoria e prática*. 9. ed. Campinas: Pontes, 1995.
- _____. *Texto e Leitor. Aspectos Cognitivos da Leitura*. 14. ed. Campinas: Pontes, 2011.
- KLEIMAN, Angela e MORAES, Silvia. *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. 2 rep. Campinas: Mercado de letras, 2002.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e Compreender: os sentidos do texto*. 3. ed., 5 rep. São Paulo: Contexto, 2011.
- KOHN, Alfie. *The Homework Myth: Why our kids get too much of a bad thing*. Philadelphia: Life Long, 2007.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Exercício de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua?* Em aberto, Brasília, ano 16, n.69, jan./mar. 1996. Disponível em: <<http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1039/941>> Acessado em: 22 abr. 2013.

- _____. Leitura como processo inferencial num universo cultural cognitivo. In: Barzotto, Valdir Heitor (Org). *Estado de leitura*. Campinas: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil, p. 95-124, 1999.
- _____. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva, MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora.(Org.) *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- _____. Compreensão de textos. In: BEZERRA, Maria Auxiliadora, DIONÍSIO, Ângela. (org.) *Livro didático de português: múltiplos olhares*. São Paulo: Lucerna, 2002.
- _____. Compreensão textual como trabalho criativo. In: CECCANTINI, J. L. C.T.; PEREIRA, R. F.; ZANCHETTA JUNIOR, J. (orgs.). *Pedagogia cidadã: cadernos de formação – Língua Portuguesa*. São Paulo: UNESP, Pró-Reitoria de Graduação, v. 2, p. 31-52, 2004.
- _____. *Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.
- MARZANO, R. J., PICKERING, D. J. *The Case for and Against Homework*. In: Educational Leadership. 2007 Disponível em : <http://www.marzanoresearch.com/documents/GSASR_HomeworkArticle.pdf>. Acesso em : 01 out. 2012.
- MENIN, Ana Maria da C.S. GIROTTO, Cyntia Graziella G.S. ARENA, Dagoberto Buim, SOUZA, Renata J. de. (Org) *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Leitura: Questão lingüística, Pedagógica ou social?* In: _____. *Discurso e Leitura – 5. ed. – São Paulo- SP: Cortez; Campinas-SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2000 (Coleção Passando a Limpo), p. 35-40.*
- _____. *As Histórias das leituras* In: _____. *Discurso e Leitura – 5. ed. – São Paulo- SP: Cortez; Campinas-SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2000 (Coleção Passando a Limpo), p. 41-46.*
- PAULA, F. A. de. *Lições, deveres, tarefas, para casa: velhas e novas prescrições para professoras*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2000.
- PELLEGRINI, Denise. Oba, lição de casa. *Revista Nova Escola*. Fundação Vitor Cevita, São Paulo: Abril Cultural, maio/1999. P.8-15.
- PEREIRA, IN. FREGONEZI, Durvali Emilio (org). *Leitura e Ensino*. Londrina: UEL, 1999.
- SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental: ciclo I / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo : SME / DOT, 2007.* Disponível em: <[http://lemad.fflch.usp.br/sites/lemad.fflch.usp.br/files/prefeitura_fundi_saopaulo_geral_2007\[1\].pdf](http://lemad.fflch.usp.br/sites/lemad.fflch.usp.br/files/prefeitura_fundi_saopaulo_geral_2007[1].pdf)>. Acesso em: 14 maio 2012

SAVELI, Esméria de Lourdes. Por uma pedagogia da leitura: reflexões sobre a formação do leitor. In: CORREA, Djane Antonucci; SALEH, Pascoalina Bailon de Oliveira (orgs.). *Práticas de Letramento no Ensino: leitura, escrita e discurso*. Parábola: Ponta Grossa- PR: UEPG, 2007, p. 107-129.

SILVA, Ezequiel T. da. *Leitura na Escola e na Biblioteca*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1986.

_____. *Elementos de Pedagogia da Leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

SOLÈ, Isabel. *Estratégias de leitura*. trad. Claudia Schilling. 6 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Renata Junqueira de. *Ler e Compreender: Estratégias de Leitura*. Campinas- SP: Mercado das Letras, 2010.

TEBEROSKY, Ana. *Compreensão de leitura a língua como procedimento*. trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. Debater e opinar estimulam a leitura e a escrita. *Revista Nova Escola*. Fundação Vitor Cevita, Abril Cultural: São Paulo, Nov./2005. p. 24-26.

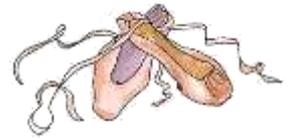
VANTTEROTT, Cathy. *Rethinking Homework: best practices that support diverse needs*. Alexandria: Virginia, USA: ASCD, 2009.

ANEXOS

ANEXO 1

1 – Dever de Casa número 01 (um)

Sete Pares de Sapatos



Um rei tinha uma filha que rompia sete pares de sapatos todas as noites. Disse que quem descobrisse porque é que isso acontecia casaria com a princesa e ganharia metade do seu reino; mas quem tentasse e falhasse morreria. Muitos tentaram, mas sem sucesso.

Certo dia, um rapazinho pobre da cidade pediu à mãe que lhe cozesse três pães para a viagem e partiu para tentar a sua sorte. A mãe pôs veneno nos pães, pensando: "Prefiro que ele morra no caminho a que seja cruelmente morto pelo rei".

No caminho encontrou um homem que lhe pediu um pão e em agradecimento deu-lhe a bênção de Deus. Era Santo António.

Depois encontrou uma mulher que lhe pediu um pão e em agradecimento lhe deu uma capa que o tornava invisível. Era a Virgem Maria.

E, por fim, encontrou um velhinho que lhe pediu o último pão e que em agradecimento lhe deu um chicote. Era Deus.

O rei disse-lhe que dormisse nessa noite num quarto ao lado do da princesa. Em vez disso, ele vestiu a capa que o tornava invisível e em bicos de pés entrou no quarto da princesa.

Viu-a tirar seis pares de sapatos do guarda-fatos e sair, sorrateiramente, do quarto. Seguiu-a pela escadaria abaixo e depois saíram para a rua.

Em seguida, viu-a dirigir-se a um arbusto de ouro.

- Boa noite, arbusto de ouro!!, cumprimentou ela.

- Boa noite, princesa, e boa noite para o teu amigo! respondeu o arbusto.

- Eu estou sozinha, disse a princesa. Apanhou uma flor, prendeu-a ao

casaco e o rapaz invisível fez o mesmo. A seguir chegou a um arbusto de prata, depois a um de cobre e todas as vezes repetia que estava sozinha e em cada arbusto, primeiro ela e depois o companheiro invisível, apanhavam uma flor.

Saltou então para um cavalo branco e atravessou um rio. O rapaz fez estalar o seu chicote e chegou à outra margem antes dela. Chegaram a um palácio cheio de monstros que dançavam pela noite fora. A princesa dançou uma valsa e gastou o primeiro par de sapatos; depois dançou uma mazurca, uma música escocesa, uma morna, uma contradança, um tango e uma sarabanda até gastar os sete pares de sapatos. Depois voltou a montar o cavalo branco e regressou ao palácio do pai. O rapaz fez estalar o chicote e chegou primeiro que ela. Correu para o quarto e deitou-se. A princesa espreitou para dentro do quarto, viu o rapaz a dormir e

pensou que o seu segredo estava bem guardado. De manhã, o rei perguntou ao seu hóspede se sabia porque a princesa gastava sete pares de sapatos todas as noites. Para seu espanto, o rapaz respondeu:

- Sei sim! e para provar o que dizia mostrou-lhe as flores dos arbustos de ouro, de prata e de cobre.

O rei prometeu que o casaria com a princesa.

- Não me caso com raparigas que dançam com monstros, respondeu o rapaz "mas dê-me metade do seu reino e a minha mãe e eu viveremos felizes o resto dos nossos dias!".



Uma história clássica de Cabo Verde, publicada no "Terra do Nunca", Ano IV, nº 296 -
03NOV2002

Grupo I

1 – Copia do texto a expressão que explica por que razão a mãe do rapazinho lhe deu três pães envenenados.

2 – Qual é o papel/ função das figuras de Santo António, a Virgem Maria e Deus neste texto? Porquê que apareceram?

3 – Os presentes que o rapazinho recebeu em troca dos pães foram-lhe muito úteis mais tarde. Explica como foi usado cada um deles.

4 – Lê o seguinte excerto retirado do texto e explica o procedimento do príncipe. (Diz porque agiu deste modo.)

“...ele vestiu a capa que o tornava invisível e em bicos de pés entrou no quarto da princesa.”

5 – A princesa apanhou três flores antes de chegar ao palácio dos monstros. Onde apanhou cada uma delas?

6 – Na tua opinião, porquê que os arbustos aparecem no caminho da princesa por aquela ordem?

7 – Enumera as danças que a princesa dançou no palácio dos monstros.

8 - Substitui as expressões sublinhadas por outras com o mesmo valor.

a)“O rapaz fez estalar o seu chicote.”

b)“... a minha mãe e eu viveremos felizes o resto dos nossos dias!”.

9 – Assinala com um (X) o expressão com significado equivalente à seguinte:

“...deu-lhe a bênção de Deus”

deu-lhe a palavra de Deus

deu-lhe a cruz de Deus

deu-lhe graça de Deus

10 – Faz a correspondência de acordo com o texto

“...deu-lhe a bênção de Deus”	☉
“...deu uma capa que o tornava invisível”	☉
“...deu um chicote.”	☉

☉	Deus
☉	Virgem Maria
☉	Santo António

11 – Reescreve o seguinte excerto do texto no discurso indirecto.

“- Boa noite, arbusto de ouro!!, cumprimentou ela.

- Boa noite, princesa, e boa noite para o teu amigo! respondeu o arbusto.

- Eu estou sozinha, disse a princesa.”

2 – Dever de Casa número 02 (dois)

POMBO AZUL:

estou triste
 tenho tristeza em mim
 tenho saudades dos dias verdes e alegres.
 Escrevo sentado
 numa escola triste
 a única alegria é este sol pintado
 que deixou na parede
 mas está velho
 tem as suas pernas partidas
 a sua cara tapada.
 Perdi a única esperança
 a minha única amiga
 tenho apenas tristeza
 vejo as paredes do meu coração
 cheias de musgo
 gosto da alegria, mas nunca mais a encontrei
 fugiu na boca do nosso pombo azul
 não poderei fazer mais poemas
 este é o último da minha vida.
 Sinto
 que morro de tristeza.



Victor Barroca Moreira, 12 anos. In: COLAÇO, Maria Rosa.
A criança e a vida. 12. ed. Lisboa: Itau, 1978.

- a- O menino dirige esta carta à professora dele. Como ele a chama?
- b- Em que lugar ele escreve a carta ?
- c- A quem o menino se refere nos versos: "Perdi a única esperança/a minha única amiga"?
- d- O lugar em que ele se encontra também está triste. Que frase do texto mostra isso?
- e- O que o autor sugere com os versos: "vejo as paredes do meu coração/cheias de musgo"?
- f- Em que verso o autor diz que a professora comunicava alegria ?

.3 – Dever de Casa número 03 (três)

ATIVIDADE - Interpretação de texto (crônica)

A outra noite

Outro dia fui a São Paulo e resolvi voltar à noite, uma noite de vento sul e chuva, tanto lá como aqui. Quando vinha para casa de táxi, encontrei um amigo e o trouxe até Copacabana; e contei a ele que lá em cima, além das nuvens, estava um luar lindo, de Lua cheia; e que as nuvens feias que cobriam a cidade eram, vistas de cima, enluzadas, colchões de sonho, alvas, uma paisagem irreal.

Depois que o meu amigo desceu do carro, o chofer aproveitou um sinal fechado para voltar-se para mim:

– O senhor vai desculpar, eu estava aqui a ouvir sua conversa. Mas, tem mesmo luar lá em cima?

Confirmei: sim, acima da nossa noite preta e enlameçada e torpe havia uma outra - pura, perfeita e linda.

– Mas, que coisa. . .

Ele chegou a pôr a cabeça fora do carro para olhar o céu fechado de chuva. Depois continuou guiando mais lentamente. Não sei se sonhava em ser aviador ou pensava em outra coisa.

– Ora, sim senhor. . .

E, quando saltei e paguei a corrida, ele me disse um "boa noite" e um "muito obrigado ao senhor" tão sinceros, tão veementes, como se eu lhe tivesse feito um presente de rei.

(BRAGA, Rubem. A outra noite. In: PARA gostar de ler: crônicas. São Paulo: Ática, 1979.

Vocabulário: 1. torpe: repugnante 2. veementes: animados

Após ler o texto, assinale a alternativa correta nas questões 1 e 3 e responda as demais:

1. Como era a noite vista pelo taxista e pelo amigo do narrador?

() calor e chuva () vento e chuva () luar lindo () lua cheia

2. Como era a noite para o narrador?-

3. Considerando a maneira como é narrada, a reação do taxista (no final), pode-se inferir que ele ficou:

() sensibilizado com a conversa () curioso por mais

informações.

() agradecido com o presente. () desconfiado com o

pagamento

4. A outra noite a que o título se refere seria a vista somente pelo narrador ou aquela que o taxista e seu amigo

enxergavam? _____

5. O que faz com que diferentes personagens vejam diferentes noites?

6. Que fato do cotidiano a crônica que você leu explora?

7. Nesse texto, o narrador é personagem? Justifique sua resposta copiando um trecho do texto.

4 – Dever de Casa número 04 (quatro)

Dever de Casa

Aluno: _____

Data: _____

Observe o seguinte texto publicitário no seu conjunto de linguagem verbal e visual.



1. Vamos focalizar, primeiramente, a palavra “presente”.
 - a) Que significado(s) ela assume no texto?
 - b) Qual desses significados está mais ligado ao texto visual? Por quê?
 - c) Qual desses significados está mais ligado ao produto anunciado?
Por quê?
 - d) Como pode o leitor interpretar esse jogo de sentidos, essas várias possibilidades de significação de uma palavra?

2. Por que nenhuma das duas linguagens (verbal e visual) é dispensável no texto?

3. Qual é o objetivo principal desse texto?

5- Dever de Casa número 05 (cinco)

Análise Visual (Dove of peace)

Pablo Picasso

01. O que a imagem representa? *
02. Que sensações sugere a cor do cartaz? *
03. Que lembranças ou emoções afloram ao observarmos a gravura? *
04. Crie uma definição para a palavra "paz". *
05. Comente a relação entre guerra e valores, opiniões e crenças das pessoas. *
06. Comente, explique a citação seguinte: "Tolerar a existência do outro é muito pouco. Quando se tolera apenas se concede, e essa não é uma relação de igualdade, mas de superioridade de um sobre o outro." *
07. Faça uma ilustração que também represente "paz" e crie uma frase pedindo paz no mundo. *



6 – Dever de Casa número 06 (seis)

RUA MORTA

Longa rua distante de subúrbio,
velha e comprida rua não violada pelos prefetos,
passo sobre ti suavemente neste fim de tarde de domingo.

Sinto-te o coração pulsando oculto sob as areias.
O sangue circula na copa imensa dos *flamboyants*.

Tropeço nos passos perdidos há muito nestas areias,
onde as pedras não vieram ainda sepultá-los.
Passos de homens que jamais voltarão.

Ó velhos chalés de 1830,
eterniza-se entre as paredes o eco das vozes de invisíveis [habitantes].
Mãos de sombras femininas abrem de leve janelas no oitão.

Há um cheiro de jasmim e resedás
que não vem dos jardins abandonados,
mas dos cabelos dos fantasmas das moças de outrora.

(Miguel Moura)

VAMOS TRABALHAR O TEXTO

1. "Rua morta" é um poema formado por quantas estrofes?
2. Quantos versos tem cada estrofe?
3. O texto está escrito em primeira ou terceira pessoa? Justifique sua resposta com uma palavra retirada do próprio texto.
4. Quem é o tu (segunda pessoa do discurso) da poesia nas três primeiras estrofes?
5. Caracterize o eu da poesia.
6. Onde se localiza a rua que é tema da poesia?
7. Destaque algumas palavras do texto que caracterizem a rua.
8. Explique o verso: "velha e comprida rua não violada pelos prefetos"
9. Sabendo que *flamboyant* (ou flamboiã) é uma árvore ornamental, com ramos altos e copa larga, que dá imensas flores avermelhadas, explique a imagem: "O sangue circula na copa imensa dos *flamboyants*."
10. Com quem o poeta conversa nas duas últimas estrofes?
11. Procure no dicionário o significado de oitão e resedá.
12. Você traz lembranças de alguma rua? Como era ela?

4.2.7 – Dever de Casa número 07 (sete)

NARIZINHO ARREBITADO

Numa casinha branca, lá no Sítio do Picapau amarelo, mora uma velha de mais de sessenta anos. Chama-se Dona Benta. Quem passa pela estrada e a vê na varanda, de cestinha de costura ao colo e óculos de ouro na ponta do nariz, segue seu caminho pensando:

Que tristeza viver assim tão sozinha neste deserto... A)

Mas engana-se. Dona Benta é a mais feliz das vovós, porque vive em companhia da mais encantadora das netas – Lúcia, a menina do narizinho arrebitado, ou narizinho, como todos dizem. Narizinho tem sete anos, é morena como jambo, gosta muito de pipoca e já sabe fazer uns bolinhos de polvilho bem gostosos.

Na casa ainda existem duas pessoas – tia Nastácia, negra de estimação que carregou Lúcia em pequena, e Emília, uma boneca de pano bastante desajeitada de corpo. Emília foi feita por tia Nastácia, com olhos de retrós preto e sobrancelhas tão lá em cima que é ver uma bruxa. Apesar disso narizinho gosta muito dela; não almoça nem janta sem a ter ao lado, nem se deita sem primeiro acomodá-la numa redinha entre dois pés de cadeira.

Além da boneca, o outro encanto da menina é o ribeirão que passa pelos fundos do pomar. Suas águas, muito apressadinhas e mexeriqueiras, correm por entre pedras negras de limo, que Lúcia chama as "tias Nastácias do rio".

Todas as tardes Lúcia toma a boneca e vai passear à beira d'água, onde se senta na raiz dum velho ingazeiro para dar farelo de pão aos lambaris.

Não há peixe do rio que a não conheça; assim que ela aparece, todos acodem numa grande fome. Os mais miúdos chegam pertinho; os graúdos parece que desconfiam da boneca, pois ficam ressabiados, a espiar de longe. E nesse divertimento leva a menina horas, até que tia Nastácia apareça no portão do pomar e grite na sua voz sossegada:

Narizinho, vovó está chamando!... A)

1. Retire do texto:

A) duas frases em que apareça travessão;

B) um numeral; *duas*

C) dois substantivos próprios;

D) dois verbos que se referem a Narizinho;

E) dois substantivos comuns; *Emília e Benta*

F) três adjetivos; *velha, feliz, arrebitado*

2. Observe no texto as seguintes palavras: Nastácia – Dona Benta – Apesar – Todas. Por que essas palavras estão escritas com letra maiúscula?

Porque é substantivo próprio

3. Qual a função das reticências no texto?

Porque da continuidade

8 – Dever de Casa número 08 (oito)

Interpretação de texto - 6º ano

O Reformador da Natureza

Américo Pisca-Pisca tinha o hábito de botar defeito em todas as coisas.

— Tolices, Américo?

— Pois então?!... Aqui neste pomar, você tem a prova disso. Lá está aquela jabuticabeira enorme sustentando frutas pequeninas e mais adiante vejo uma colossal abóbora presa ao caule duma planta rasteira. Não era lógico que fosse justamente o contrário? Se as coisas tivessem que ser reorganizadas por mim, eu trocava as bolas - punha as jabuticabas na aboboreira e as abóboras na jabuticabeira. Não acha que tenho razão?

E assim discorrendo, Américo provou que tudo estava errado e só ele era capaz de dispor com inteligência o mundo.

— Mas o melhor - concluiu - não é pensar nisso, é tirar uma soneca à sombra destas árvores, não acha?

E Américo Pisca-Pisca, pisca-piscando que não acabava mais, estirou-se de papo para cima à sombra da jabuticabeira.

Dormiu. Dormiu e sonhou. Sonhou com o mundo novo, inteirinho, reformado pelas suas mãos. Uma beleza!

De repente, porém, no melhor do sonho, plaf! uma jabuticaba cai do galho bem em cima do seu nariz.

Américo despertou de um pulo. Piscou, piscou. Meditou sobre o caso e afinal reconheceu que o mundo não era tão mal feito como ele dizia.

E lá se foi para casa, refletindo:

— Que espiga!... Pois não é que se o mundo tivesse sido reformado por mim a primeira vítima teria sido eu mesmo? Eu, Américo Pisca-Pisca, morto pela abóbora por mim posta em lugar da jabuticaba? Hum!... Deixemo-nos de reformas. Fique tudo como está que está tudo muito bem.

E Pisca-Pisca lá continuou a piscar pela vida a fora, mas desde então perdeu a cisma de corrigir a Natureza.

[...]

LOBATO, Monteiro. *A reforma da natureza*. São Paulo: Brasiliense, 2002

01- No trecho "— Mas o melhor - concluiu - não é pensar nisso, é tirar uma soneca à sombra destas árvores, não acha?", a palavra sublinhada se refere

(A) ao hábito de Américo de pôr defeito nas coisas. (B) à queda da jabuticaba no nariz do Américo.

(C) às mudanças sugeridas por Américo.

(D) ao sonho que Américo teve.

02 - Podemos identificar um exemplo do conflito gerador da narrativa no trecho

(A) "... eu trocava as bolas - punha as jabuticabas na aboboreira e as abóboras na jabuticabeira."

(B) "- Mas o melhor - concluiu - não é pensar nisso, é tirar uma soneca à sombra destas árvores, não acha?"

(C) "Dormiu. Dormiu e sonhou. Sonhou com o mundo novo, inteirinho, reformado pelas suas mãos. Uma beleza!"

(D) "Meditou sobre o caso e afinal reconheceu que o mundo não era tão mal feito como ele dizia".

Para responder abaixo, leia a tirinha.

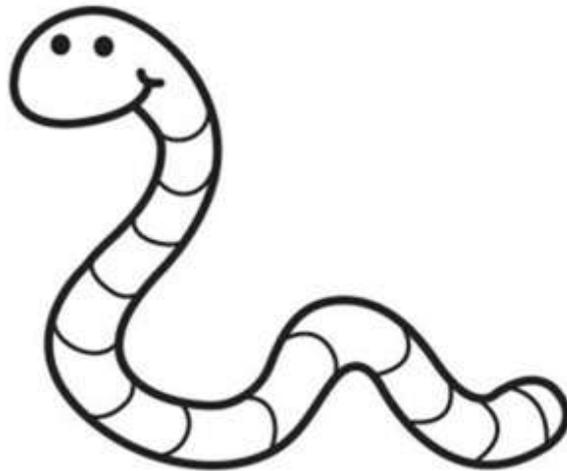


Fonte: ZIRALDO, A. *As melhores tiradas do Menino Maluquinho* / Ziraldo: ilustrações do autor, Mig e equipe. São Paulo: ed. Melhoramentos, 2005, p.25.

- 03 - O Menino Maluquinho disse "**OBA!**", no primeiro quadrinho. A forma como foi registrada sua fala significa que ele está: (A) sussurrando. (B) chorando. (C) cantando. (D) gritando.
- 04 - Os elementos que caracterizam o humor na tirinha são
 (A) as exclamações do Maluquinho "OBA!" e "IUPI!..." (B) a expressão e os gestos de alegria da mãe.
 (C) a fala da mãe e a onomatopeia "CRAC!" e "IUPI!" (D) a fala e a expressão facial do médico.
- 05 - Da leitura da tirinha do Maluquinho, pode-se entender que
 (A) é a primeira vez que Maluquinho foi engessado.
 (B) a mãe não se preocupa com o comportamento do menino.
 (C) o menino é agitado e costuma quebrar coisas.
 (D) o médico não tratou direito do Maluquinho.

9 – Dever de Casa número 09 (nove)

A Minhochinha Dorminhoca



A minhochinha Larissa morava num belo jardim, cheio de flores. Sua casa ficava no pé da roseira azul, e era muito arrumadinha. No inverno fez tanto frio, mas tanto frio, que a minhochinha fechou as portas e as janelas da casa e foi pra caminha. Cobriu-se com todos os cobertores que tinha e ficou tão quentinha, mas tão quentinha, que acabou dormindo o inverno inteiro. Foi-se o inverno e veio a primavera. As flores do jardim se abriram para o sol e a vida ficou mais feliz. As abelhas vieram colher o pólen das flores. As formigas saíram do formigueiro para pegar folhas verdinhas. Os passarinhos cantavam nas árvores e faziam seus ninhos. Foi quando Titi, o beija-flor, sentiu falta da minhochinha. - Onde está a Larissa? – perguntou ele. Mas ninguém tinha visto ainda a minhochinha nessa primavera. Titi foi até a casa dela e viu portas e janelas fechadas. Então Titi teve uma idéia: fazer uma serenata para acordar a minhochinha. Combinou tudo com os amigos do jardim. O grilo trouxe o violino. A borboleta trouxe a trombeta. O castor trouxe o tambor. E o beija-flor cantou uma linda música. A minhochinha acordou, se espreguiçou, saiu da cama e foi ver o que era aquilo. Quando abriu a janela o sol entrou em sua casa e ela pode ouvir a linda cantoria da primavera.

Autor: Emílio Carlos

Atividades de Interpretação de texto

- 1 - Qual é o nome da minhquinha da história?
- 2 - Onde ela morava?
- 3 - O que a minhquinha fez no inverno?
- 4 - Quem sentiu a falta da minhquinha?
- 5 - Titi, o beija-flor, teve uma grande ideia para acordar a minhquinha Larissa. Qual foi?
- 6 - A ideia de Titi teria dado certo sem a ajuda dos amigos? Por quê?
- 7 - Quando a minhquinha acordou, já era que estação do ano?
- 8 - A minhquinha Larissa acordou "*pode ouvir a linda cantoria da primavera*". Imagine a cena e desenhe abaixo o que a minhquinha viu ao abrir a janela. Não se esqueça de colorir bem bonito e alegre o seu desenho.

10 – Dever de Casa número 10 (dez)



No texto, o padre faz o sermão com base num provérbio chinês:

“Se quer matar a fome de alguém não lhe de o peixe, ensine-o a pescar.”

a) Explique o sentido do provérbio que deu origem ao texto dos quadrinhos.

b) Explique o novo conteúdo transmitido pelo provérbio na tira.

c) Classifique os artigos sublinhados e explique a diferença existente entre o “o” e o “um” que aparecem

na frase abaixo extraída do quadrinho.

“Como diz o ditado “De um peixe a um homem...”

ANEXO 2

QUESTIONÁRIO

ESCOLA: _____ DATA: _____

1) Há quanto tempo leciona? _____

2) Qual matéria leciona? _____

3) Séries que leciona? _____

4) Professor(a) efetivo ou contratado? _____

5) Formação? _____

6) Passa tarefa? _____

7) Com qual frequência? _____

8) Existe alguma pontuação para os deveres de casa? _____

9) Os deveres de casa são resolvidos no caderno ou em uma folha avulsa?

10) Como é feita a correção? Coletiva ou individualmente? _____

11) Existe alguma orientação por parte da coordenação quanto aos deveres de casa? Em caso afirmativo, qual?

12) Com qual objetivo a professor(a) solicita o dever de casa?

13) Na sua opinião, qual a importância do dever de casa para a aprendizagem do aluno? _____
