

LEITURA DE TEXTOS NO ENSINO MÉDIO: UMA PROPOSTA DIDÁTICA

READING TEXTS IN HIGHT SCHOOL: A DIDACTIC PROPOSAL

Givan Ferreira Santos

Universidade Tecnológica Federal do Paraná
givansantos@utfpr.edu.br

Sônia Regina Antunes Naufal de Souza

Universidade Tecnológica Federal do Paraná
s_naufal@yahoo.com.br

RESUMO:

Este artigo tem por objetivos apresentar e analisar a aplicação de uma proposta didática de trabalho com leitura na escola, com base em operações de pensamento - comparação, classificação, argumentação, hipótese e definição, para auxiliar o professor de Língua Portuguesa do Ensino Médio a desenvolver em seus aprendizes a competência leitora de textos. A pesquisa concebe a leitura numa visão cognitiva e sociointeracional e se caracteriza, basicamente, como de campo, experimental e analítica. Os resultados demonstram uma apropriação satisfatória dos estudantes sobre as operações de pensamento e seu uso consciente como estratégia para chegar ao entendimento global e coerente de textos.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino escolar de leitura de textos. Operações de pensamento. Proposta didática.

ABSTRACT:

This academic and scientific study aims to present and analyze the application of a didactic work proposal on reading at school, based on different thought operations - comparison, classification, reasoning, hypothesis and definition, to assist High School Portuguese teachers to develop a proficient reading skill in their students. This research conceives reading on a cognitive and social interactional view, and it is characterized basically as an experimental, analytical, and field search. The results show students performing a satisfactory appropriation of the operations of thought and its conscious use as a strategy to reach comprehensive and coherent understanding of texts.

KEY WORDS: School education on reading literacy. Thought operations. Didactic work proposal.

Introdução

É consensual o fato de que pela leitura de textos escritos o ser humano adquire conhecimentos essenciais para conquistar sucesso na sua vida cotidiana, escolar, acadêmica, profissional e outras. Também se acredita que uma das principais funções sociais do ensino escolar é desenvolver nos alunos a habilidade de compreensão leitora (RATHS e outros, 1977; KOCH e ELIAS, 2012; SOLÉ, 2009; BORTONI-RICARDO e outros, 2012; MARCUSCHI, 2008; ANTUNES, 2009; GERALDI, 2010; BAMBERGER, 1975). O campo de discussão dos motivos que se põem como obstáculos para o alcance dessa função da escola é amplo e complexo. Algumas questões pertinentes serão consideradas aqui.

Um aspecto atual da leitura escolar vivenciado pelos alunos e professores é o avanço tecnológico, pois, de alguns anos para cá, com acesso à Internet e ao seu vasto campo de recursos, os textos digitais são disponibilizados para serem lidos de forma mais atrativa e rápida, o que tem levado muitos alunos a se sentirem desmotivados para a leitura da escrita tradicional ou a realizarem leituras superficiais - sem compreensão eficiente do que foi lido - dos textos acessados em ambiente virtual.

Equivocadamente, muitos professores - e outros sujeitos atores do âmbito da educação - pensam que o compromisso com o desenvolvimento da competência em leitura é responsabilidade exclusiva daqueles que ministram aulas de Língua Portuguesa. Um sério engano, pois a concepção do ato de ler, segundo Solé (2009, p. 22), “é um processo de interação entre o leitor e o texto” e é fato que, além da Língua Portuguesa, todas as outras disciplinas do currículo escolar - História, Geografia, Biologia, Química, Física, por exemplo - exigem dos alunos leitura e compreensão de textos em suas atividades didáticas.

Muitas vezes também se escuta os professores dizerem que seus alunos conseguem entender a matéria no momento da aula, mas, ao serem cobrados nas provas, demonstram outro comportamento: não conseguem interpretar os enunciados de exercícios e isso é percebido a partir das respostas não condizentes com as questões propostas. Uma explicação plausível para tal fato pode ser esta:

[...] durante a leitura de uma mensagem escrita, o leitor deve raciocinar e inferir de forma contínua. Isto é, deve captar uma grande quantidade de significados que não aparecem diretamente no texto, mas que são dedutíveis: informações que se pressupõem, conhecimentos compartilhados entre emissor e receptor, relações implícitas (temporais, de causa e efeito, etc.) entre elementos do texto, etc. (COLOMER e CAMPS, 2002, p. 31)

Essa dificuldade do aluno-leitor é revelada em pesquisas internacionais e nacionais. Por exemplo, em termos de levantamento estatístico, o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), que tem como intuito saber mais sobre o conhecimento em leitura, matemática e ciências de alunos com mais ou menos quinze anos de idade, e membros da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) mostraram que 49,2% dos alunos brasileiros avaliados em 2012 não conseguem deduzir informações dos textos lidos nem estabelecer relações entre partes diferentes de um mesmo texto ¹(OCDE, 2013).

No cronograma e na rotina diária de diversas instituições escolares, o trabalho sistemático e reflexivo de leitura crítica de textos é pouco ou nada explorado nas aulas de Língua Portuguesa. Antunes (2009) registrou uma situação ocorrida em uma escola de Campinas, SP, em turmas de séries finais do Ensino Fundamental, e relatou em seus estudos que alguns professores de língua materna não reservavam tempo específico para leitura, porque acreditavam que se o fizesse não conseguiriam dar conta de todos os outros conteúdos e, também, segundo o que Antunes escutou dos alunos, estes diziam que a prioridade era o ensino da gramática. A autora, a partir dessa constatação, declara que:

[...] O mais grave é que aquilo que se concebe como sendo “ensino de gramática”, na verdade, é apenas o ensino das classes de palavras, fora de qualquer contexto de interação, com ênfase em sua nomenclatura e quase nada sobre suas funções na construção e na organização dos textos. (ANTUNES, 2009, p. 186)

A partir desse olhar reflexivo a respeito da leitura em sala de aula e de preceitos de estudiosos, dentre eles, Raths e outros (1977, p. 4) “a responsabilidade por experiências ricas é dos professores” e Marcuschi (2002, p. 61) “se adotarmos uma estratégia adequada no tratamento da compreensão de texto em sala de aula, estaremos contribuindo para formação de um cidadão mais crítico e capaz”, os pesquisadores empreenderam esta investigação para procurar responder à questão basilar: Como produzir uma proposta didática, relacionada às operações de pensamento, para uso em sala de aula pelo professor de Língua Portuguesa do Ensino Médio, a fim de favorecer a formação de estudantes mais habilidosos para ler textos? Essa questão alinha-se com postulações de Raths:

¹ <http://educacao.uol.com.br/noticias/2013/12/03/pisa-desempenho-do-brasil-piora-em-leitura-e-empaca-em-ciencias.htm>

Segundo julgamos, nossas escolas não dão ao jovem muitas oportunidades de pensar. Sugerimos que as crianças e os adultos têm muitas capacidades para pensar, que se o pensamento for acentuado em nossas escolas, haverá maior tendência para usar operações de pensamento para a solução de muitos problemas da vida. (RATHS e outros, 1977, p. 7)

Portanto, os objetivos centrais deste trabalho são apresentar e analisar os resultados da aplicação de uma proposta didática com atividades referentes às distintas operações de pensamento, para auxiliar o professor de Língua Portuguesa do Ensino Médio a desenvolver nos alunos uma competência mais eficaz na leitura/compreensão de textos.

Uma justificativa plausível para o estudo aqui empreendido está no fato de que o exercício pleno da cidadania, isto é, de direitos e deveres, requer que a pessoa – inclusive o aluno do Ensino Médio - tenha um competente desempenho na leitura/compreensão dos textos que circulam no seu entorno social. Também para a obtenção de êxito nas atividades realizadas dentro do âmbito escolar, nas diversas disciplinas (Língua Portuguesa, Matemática, História, Física, Química, entre outras), e fora da escola (por exemplo, avaliação do Exame Nacional do Ensino Médio / ENEM e vestibulares) precisa apresentar um satisfatório nível de eficiência nos exercícios de leitura/compreensão de textos.

A proposta didática defendida neste estudo configura-se em um conjunto de atividades com foco em operações de pensamento - comparação, classificação, argumentação, hipótese e definição - e tem seu alicerce em princípios e procedimentos da Linguística Textual, Linguística Aplicada e da Psicologia Cognitiva e Comportamental.

Em termos de caracterização metodológica, esta pesquisa se mostra do tipo bibliográfica (retoma estudos que tratam da leitura escolar), descritiva (levanta e conceitua operações de pensamento), experimental (testa a proposta didática em situação de ensino), analítica (interpreta resultados obtidos e intervenções pedagógicas) e de campo (ocorre em sala de aula com um grupo de alunos do segundo ano do Ensino Médio de um colégio estadual da cidade de Londrina, Paraná).

1. Concepção de leitura numa visão cognitiva e sociointeracional

Há diversas definições de leitura que priorizam o ato de ler como atividade que deve estar relacionada ao processo de raciocínio, ou seja, nortear o raciocínio do leitor para que este não apenas veja o texto como um amontoado de letras

para a decodificação. Em consonância com essas postulações, o processo da leitura se efetua quando ocorre a compreensão da linguagem escrita ao ponto de o leitor conseguir construir a sua própria linha de raciocínio de maneira coerente com as pistas fornecidas pelo texto. Hall (1989) *apud* Colomer e Camps (2002) apresenta relevantes pressupostos cognitivistas a respeito da leitura:

1. A leitura eficiente é uma tarefa complexa que depende de processos perceptivos, cognitivos e linguísticos.
2. A leitura é um processo interativo que não avança em uma sequência estrita desde as unidades perceptivas básicas até a interpretação global de um texto. Ao contrário, o leitor experiente deduz informação, de maneira simultânea, de vários níveis distintos, integrando ao mesmo tempo informação grafofônica, morfológica, semântica, sintática, pragmática, esquemática e interpretativa.
3. O sistema humano do processamento da informação é uma força poderosa, embora limitada, que determina nossa capacidade de processamento textual. Sua limitação sugere que os processos de baixo nível funcionam automaticamente e que, portanto, o leitor pode atentar aos processos de compreensão de alto nível.
4. A leitura é estratégica. O leitor eficiente atua deliberadamente e supervisiona de forma constante sua própria compreensão. Está alerta às interrupções de compreensão, é seletivo ao dirigir sua atenção aos diferentes aspectos do texto e progressivamente torna mais precisa sua interpretação textual. (COLOMER e CAMPS, 2002, p. 32).

Essa abordagem leva ao entendimento de que a compreensão leitora exige um envolvimento profundo e singular do leitor, pois, ao ler um texto, os processos cognitivos vão sendo ativados e cada pessoa busca, a partir de suas próprias características, maneiras de assimilar as informações que são colocadas à sua disposição.

Em outra abordagem psicológica sobre o processo de leitura, Kleiman (2013b) assevera:

O conhecimento do aspecto psicológico, cognitivo da leitura é importante porque ele pode nos alertar de maneira segura contra práticas pedagógicas que inibem o desenvolvimento de estratégias adequadas para processar e compreender o texto. (KLEIMAN, 2013b, p.46)

Esse posicionamento enfatiza a importância de o leitor ter consciência das operações mentais envolvidas na compreensão de textos, como meio de elevar sua competência para ler e se tornar capaz de distinguir uma metodologia adequada de ensino de leitura de outra não adequada.

Além de se respaldar em uma vertente cognitiva de leitura, conforme explicações anteriores, esta pesquisa assume uma ótica sociointerativa do ato de ler.

[...] a leitura é um processo de interação entre o texto e o leitor, é um processo ativo que não se esgota meramente no sentido literal. Nesse aspecto, a leitura passa a ser entendida como um ato social entre leitor e autor que participam de um processo interativo. (SOUZA e CARVALHO 1995, p. 61)

Logo, para a participação nesse processo interativo e produção coerente e relevante de sentidos do texto, o conhecimento teórico e prático de aspectos cognitivos da leitura torna-se instrumento fundamental para o leitor.

Percebe-se então que a estratégia da interação entre texto e conhecimento de mundo do leitor tornou-se uma característica marcante do processo cognitivo, pois o aluno, ao conseguir associar o que está sendo lido com algo que lhe é familiar, poderá chegar a uma compreensão amadurecida e eficiente e esse é o objetivo deste estudo.

Muitos outros cientistas da linguagem corroboram com a perspectiva sociointeracional para a compreensão competente de textos, entre eles, Lajolo:

Ler não é decifrar, como um jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia [...] (LAJOLO, 1993, p. 59)

Por isso, a proposta deste estudo é produzir subsídios que colaborem para o desenvolvimento da competência leitora dos alunos, a fim de que sejam capazes de atribuir sentidos coerentes para os diversos textos que vierem a ler nos diferentes ambientes sociais e reconhecer as pretensões dos autores.

Orientações com base sociocognitiva e interacional para o fazer pedagógico nas atividades de leitura e produção de sentidos de textos na educação básica estão presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informações, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante

de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas. (BRASIL, 1998, p. 66 – 70)

Portanto, é conveniente que professores de diferentes níveis de escolaridade tenham acesso a suportes científicos teóricos e práticos iluminadores de caminhos produtivos para o problema da leitura de textos e a dificuldade de aprendizagem de conhecimentos nas disciplinas escolares e nas outras circunstâncias da vida.

2. Operações de pensamento e compreensão leitora

O profissional da educação exerce um papel fundamental para a sociedade, pois, a partir do trabalho de ensinar, é possível obter resultados promissores quando um aluno consegue assimilar os novos conhecimentos propostos para aprendizagem. Ensinar conteúdos por meio de metodologias cada vez mais inovadoras pode levar à tão esperada resposta positiva: “eu entendi, professor!” Isso deveria fazer parte cotidianamente da vida profissional do educador, porque é algo compensador verificar que o esforço exigido do mestre ao preparar suas aulas resultou no crescimento cognitivo e intelectual de seus alunos.

Entretanto, como ensinar um aluno a pensar? É indispensável ter um respaldo científico para que seja possível uma resposta coerente para essa indagação. Assim, Raths e outros (1977), postulantes de teorias psicológicas de cunho cognitivo e comportamental, fundamentam a questão do pensamento da seguinte forma:

[...] pensamento está ligado ao homem global. Não se limita apenas ao domínio cognitivo. Abrange a imaginação, o pensamento com certo objetivo, exige a expressão de valores, atitudes, sentimentos, crenças e aspirações. [...] Sugerimos que as crianças e os adultos têm muitas capacidades para pensar, que, se o pensamento for acentuado em nossas escolas, haverá maior tendência para usar operações de pensamento para a solução de muitos problemas da vida. (RATHS e outros, 1977, p. 1-7)

Com essa colocação, torna-se prudente pensar que o papel da escola e, em especial, a atuação dos professores, são enfatizados por Raths e outros (1977, p. 2), quando estes abordam o aspecto de como fazer o aluno pensar, uma vez que “não existe um jeito de pensar. [...] na população normal de seres humanos está presente a capacidade para pensar e que a coisa mais necessária é ter oportunidade para pensar e para discutir o pensamento.”

Os autores afirmam que é dada aos professores a responsabilidade de ajudar os alunos a descobrirem os caminhos que levam para os pensamentos adequados e compatíveis com o universo educacional e social:

[...] os professores devem assumir a responsabilidade pela apresentação de experiências que dêem oportunidades para mudanças de alunos, desde que estes o desejem. Em outras palavras, o professor tenta criar situações em que os alunos tenham experiências que podem, ou não, facilitar a mudança. O trabalho do professor, sua responsabilidade profissional é dar experiências ricas. (RATHS e outros, 1977, p. 4)

Raths e seus colaboradores trabalham com uma lista sugestiva de operações de pensamento que cabem aqui serem citadas, pois, a partir delas, foram definidas as desta pesquisa. Nas operações sugeridas pelo grupo de Raths, como eles mencionam, “cria-se uma situação favorável para provocar o pensamento nos participantes da situação. Dizemos que comparação, interpretação, observação e resumo são operações de pensamento, na medida em que seu uso inteligente provoca pensamento.”(RATHS e outros, 1977, p. 9)

Para esta pesquisa, essas orientações foram norteadoras para a seleção de operações de pensamento, em parte semelhante e em parte diferente das abordadas por Raths e seus pares, que compõe a proposta aplicada em alunos do 2º ano do Ensino Médio. Esse nível de escolaridade foi escolhido porque os jovens apresentam alguns conflitos que podem, muitas vezes, tornar-se obstáculos para o desenvolvimento do pensar. Também porque esses jovens são cobrados severamente por provas de cunho profissional como os vestibulares de grandes universidades, o ENEM, o PAS (Processo de Avaliação Seriada), que exigem deles a capacidade de compreensão textual elevada.

Esse cenário faz os alunos saírem da zona de conforto e os professores também, constituindo como responsabilidade de ambos a busca de conhecimentos e recursos consistentes para seus desempenhos no processo de ensino e aprendizagem de leitura. Por parte dos professores, eles devem se apropriar de novas propostas e paradigmas científicos que favoreçam a apreensão de conteúdos e compreensão leitora pelos alunos. Por sua vez, da parte dos estudantes, espera-se que apresentem comportamento receptivo e colaborativo para com as tentativas de alteração nas mediações dos professores no tocante às atividades de leitura. A ideia central deste trabalho foi contribuir para que estudantes do Ensino Médio tivessem acesso a um instrumento didático que lhes possibilite ler e compreender com razoável grau de eficiência os mais variados textos.

Num estudo sistemático sobre operações de pensamento, Raths e outros (1977) propõem que os professores adotem, em suas mediações, para levar os alunos às efetivas aprendizagens, exercícios planejados sobre processos mentais variados, essenciais para a aquisição e retenção significativas de conhecimentos científicos ou não. Esse suporte auxiliar visa criar consciência em professores e alunos, dar-lhes mais clareza e melhor habilitá-los sobre as formas de pensar acionadas na recepção e produção de textos e conteúdos. Os autores explicitam uma série de operações de pensamento, que são apresentadas resumidamente na tabela 1, a seguir:

Tabela 1 – Operações de pensamento. Fonte: Anastasiou (2015), a partir de Raths e outros (1977).

OPERAÇÕES DE PENSAMENTO	CONCEITOS / RELAÇÕES
Comparação	Examinar dois ou mais objetos ou processos com intenção de identificar relações mútuas, pontos de acordo e desacordo. Supera a simples recordação, enquanto ação de maior envolvimento do aluno.
Resumo	Apresentar de forma condensada a substância do que foi apreciado. Pode ser combinado com a comparação.
Observação	Prestar atenção em algo, anotando cuidadosamente. Examinar minuciosamente, olhar com atenção, estudar. Sob a ideia de observar existe o procurar, identificar, notar e perceber. É uma forma de descobrir informação. Compartilhada, amplia o processo discriminativo. Exigem objetivos definidos, podendo ser anotadas, esquematizadas, resumidas e comparadas.
Classificação	Colocar em grupos, conforme princípios dando ordem à existência. Exige análise e síntese, por conclusões próprias.
Interpretação	Processo de atribuir ou negar sentido à experiência, exigindo argumentação para defender o ponto proposto. Exige respeito aos dados e atribuição de importância, causalidade, validade e representatividade. Pode levar a uma descrição inicial para depois haver uma interpretação do significado percebido.
Crítica	Efetivar julgamento, análise e avaliação, realizando o exame crítico das qualidades, defeitos, limitações. Segue referência a um padrão ou critério.
Busca	Supor é aceitar algo sem discussão, podendo ser verdadeiro ou falso. Temos que supor sem confirmação nos fatos. Após exame cuidadoso, pode-se verificar quais as suposições decisivas, o que exige discriminação.

Imaginação	Imaginar é ter alguma ideia sobre algo que não está presente, percebendo mentalmente o que não foi totalmente percebido. É uma forma de criatividade, liberta dos fatos e da realidade. Vai além da realidade, dos fatos e da experiência. Socializar o imaginado introduz flexibilidade às formas de pensamento.
Obtenção e organização	Obter e organizar dados são a base de um trabalho independente; exigem objetivos claros, análise de pistas, planos de ação, definição de tarefas-chaves, definição e seleção de respostas e de tratamento das mesmas, organização e apresentação do material coletado. Requer identificação, comparação, análise, síntese, resumo, observação, classificação, interpretação, crítica, suposição, imaginação, entre outros.
Levantamento de Hipóteses	Propor algo apresentado como possível solução para um problema. Forma de fazer algo, esforço para explicar como algo atua, sendo guia para tentar solução de um problema. Proposição provisória ou palpite com verificação intelectual e inicial da ideia. As hipóteses constituem interessante desafio ao pensar do aluno.
Aplicação de fatos e princípios a novas situações	Solucionar problemas e desafios, aplicando aprendizados anteriores, usando a capacidade de transferências, aplicações e generalizações ao problema novo.
Decisão	Agir a partir de valores aceitos e adotados na escolha, possibilitando a análise e consciência dos mesmos. A escolha é facilitada quando há comparação, observação, imaginação e ajuizamento, por exemplo.
Planejamento de projetos e pesquisas	Projetar é lançar ideias, intenções, utilizando-se de esquema preliminar, plano, grupo, definição de tarefas, etapas, divisão e integração de trabalho, questão ou problema, identificação das questões norteadoras, definição de abrangência, de fontes, definição de instrumentos de coleta de dados, validação de dados e respostas, etapas e cronograma. Requer assim, identificação, comparação, resumo, observação, interpretação, busca de suposições, aplicação de princípios, decisão, imaginação e crítica.

Estudiosos brasileiros da leitura como Koch e Elias (2012), Marcuschi (2008), Kleiman (2013a), Garcez (2012), Bortoni-Ricardo e outros (2012) defendem também que as atividades de ler e produzir textos mobilizam diversas operações de pensamento, por exemplo, comparação, classificação, argumentação, hipótese, definição, análise, síntese, entre outras. Operações de pensamento são concebidas como processos cognitivos estruturados, complexos e inter-relacionados, essenciais para a compreensão e avaliação dos conteúdos dos textos, isto é, apropriação de novos conhecimentos, bem como sua retenção na memória. Por essa razão, torna-se fundamental o leitor ter consciência dessas operações mentais e efetivá-las, a fim de conseguir uma compreensão eficaz dos textos com os quais têm contato nas diferentes esferas da sociedade – família,

escola, trabalho, igreja, entre outras, e perceber os propósitos comunicativos dos autores.

A lista de operações de pensamento é bem ampla. Na tabela 2, a seguir, são conceituadas e exemplificadas cinco operações significativas que são foco desta pesquisa: comparação, classificação, argumentação, hipótese e definição. Para nortear a leitura e auxiliar na compreensão coerente dos textos, junto a cada conceito de operação de pensamento, são listados indicadores linguísticos – palavras e expressões – característicos de tais operações e que, portanto, podem facilitar na identificação de qual operação predomina no texto lido e, conseqüentemente, no desvendamento da intenção comunicativa do escritor.

Das cinco operações escolhidas para esta pesquisa, três - comparação, classificação e hipótese - identificam-se com as propostas de Raths e outros (1977) e duas - argumentação e definição - são discutidas por outros pesquisadores, por exemplo, Garcia (1967), Koch (1984) e Garcez (2012).

Tabela 2 – Operações de pensamento. Fonte: Souza (2016, p. 34-35).

Operações de Pensamento	Conceitos (C) e Indicadores Linguísticos (I)	Exemplos
Comparação	<p>C: estabelecimento de relação de semelhanças e/ou diferenças entre elementos de um mesmo ser ou de dois ou mais seres, situações, objetos, entre outros.</p> <p>I: como, mais que, menos que, tal como, tanto...quanto, assim como, tão como, pela mesma razão, do mesmo modo, de forma idêntica, igualmente, compara-se, assemelha-se, diferencia-se, entre outros.</p>	<p>Tanto o português quanto o mandarim, idioma falado na China, constituem línguas altamente complexas em termos de nível fonético, morfológico e sintático.</p>
Classificação	<p>C: disposição de seres, objetos, elementos ... segundo determinado critério (categoria, ordem, hierarquia, condições ...)</p> <p>I: um tipo, outro tipo, um primeiro grupo, um segundo grupo, a característica mais relevante, classifica-se, divide-se, subdivide, agrupa-se, destaca-se, entre outros.</p>	<p>A língua humana natural com maior número de falantes é o mandarim, com cerca de 800.000.000 de usuários.</p>

Argumentação	<p>C: defesa de ponto de vista sustentada em fatos reais, dados estatísticos, exemplos, raciocínios lógicos.</p> <p>I: mas, embora, logo, portanto, porque, pois, como, uma vez que, em decorrência disso, justifica-se, argumenta-se, explica-se, defende-se, discute-se, afirma-se, conclui-se, entre outros.</p>	<p>Aquele jovem brasileiro aprendeu a falar mandarim, porque cursou uma escola especializada no ensino desse idioma e se dedicou muito durante alguns anos.</p>
Hipótese	<p>C: suposição pela qual se antecipa/ prevê algum conhecimento, resultado ou uma possível realização de algo.</p> <p>I: se, caso, supostamente, possivelmente, eventualmente, talvez, provavelmente, é possível, pode-se considerar, quem sabe, entre outros.</p>	<p>Se você quiser e se empenhar, também poderá aprender o mandarim.</p>
Definição	<p>C: explicação do significado de um termo; explicitação de traços característicos de um ser, como constituição e função.</p> <p>I: significa, refere-se, caracteriza-se, consiste, constitui, particularmente, de modo específico, a essência de, uma de suas funções, outra função, é, entre outros.</p>	<p>A língua humana natural consiste em um sistema de signos, códigos, compartilhados por uma comunidade de pessoas.</p>

Vale ressaltar ainda que as operações de pensamento não ocorrem de forma pura nem são excludentes entre si, quando empregadas nas frases, nos parágrafos e nos textos. Pelo contrário, muito frequentemente elas aparecem associadas nos enunciados, formando uma unidade de pensamento. O que pode acontecer é uma predominância de uma ou mais operação(ões) sobre outra(s).

Por exemplo, no enunciado “A língua humana natural com maior número de falantes é o mandarim, com cerca de 800.000.000 de usuários”, pode-se perceber que, além da operação de pensamento classificação, mais evidente, também há operação de comparação, uma vez que o mandarim é comparado com as demais línguas humanas naturais, e também argumentação, em vista da apresentação de dados numéricos para abonar a proposição “A língua humana natural com maior número de falantes é o mandarim”.

A meta primordial deste estudo é promover reflexões sobre as operações de pensamento selecionadas e realizar análise textual, envolvendo-as a fim de testar/conferir a eficiência da proposta, ou seja, verificar se ela auxilia os

estudantes na compreensão leitora, considerando o reconhecimento do tema tratado no texto lido e o objetivo de produção do autor. Na continuidade, será demonstrada a proposta de compreensão leitora aqui esboçada, com a abordagem de um trecho de artigo jornalístico, que normalmente aparece nas provas de vestibulares para ser interpretado ou servir de apoio para produção textual.

Procedimentos da aplicação da proposta:

Quadro 1 – Proposta pedagógica de trabalho com leitura com base em operações de pensamento. Fonte: Souza (2016, 36).

1. Leitura silenciosa: a proposta inicia-se com o professor pedindo aos alunos uma leitura silenciosa do texto.
2. Leitura oral: após o primeiro momento, faz-se uma leitura oral com o norteamento do professor por meio de perguntas que instiguem a compreensão, por exemplo: O que se pode perceber do texto? Trata-se de comparar coisas, definir algo, defender ideias? Essas indagações e outras estimulam os alunos a começarem suas reflexões.
3. Atividades para compreensão leitora: decorrida essa interação preliminar, são apresentadas aos alunos duas questões orientadoras de compreensão leitora:

a) Mencione a(s) operação(ões) de pensamento estudada(s) que predomina(m) no texto lido, isto é, aquela(s) que serve(m) como fio condutor para a construção textual. Sustente sua resposta exemplificando-a(s) com trechos do texto. Se possível, aponte indicadores linguísticos que ajudem na identificação dessa(s) operação(s) predominante(s).

b) Com base na(s) operação(ões) de pensamento mencionada(s) no item *a*, elabore uma frase - ou mais- que demonstre sua compreensão global e coerente do texto, apontando a temática central e uma provável intenção do autor.

Após um tempo razoável para resolução, os alunos são incentivados a expor suas respostas para análise coletiva, verificação da coerência das conclusões e eventuais observações necessárias do professor.

Quadro 2 - Artigo jornalístico. Fonte: João Gabriel de Lima. *A ideia que mudou a minha vida*. Veja. 30/04/2003. p. 94.

“Existe uma revolução em curso no mundo das profissões. O professor americano Richard Florida, da Universidade Carnegie Mellon, em Pittsburgh, escreveu sobre ela no livro *The Rise of the Creative Class* (A Ascensão da Classe Criativa). A tese de Florida é que a era do conhecimento testemunha o nascimento da ‘cultura criativa’, em oposição à ‘cultura corporativa’. Na época atual, a capacidade de realizar tarefas corretamente não é mais a mercadoria que os empregados vendem aos empregadores. Isso seria a característica da cultura corporativa, com suas empresas altamente hierarquizadas. Na era criativa descrita por Florida, as pessoas vendem, acima de tudo, sua capacidade de pensar. Espera-se mais de um profissional hoje do que no passado. (...) E o novo mundo do trabalho não é apenas uma corrida por melhores salários, mas também por desafios. Os profissionais querem ter o prazer de criar uma obra de arte inédita, um produto novo, um experimento científico em que ninguém tinha pensado antes”.

Espera-se que, em relação à questão **a**, os alunos percebam duas operações de pensamento predominantes no artigo jornalístico: a argumentação e a comparação. Essas respostas devem ser comprovadas através de enunciados do texto, por exemplo, pode-se demonstrar a argumentação em: “Na era criativa descrita por Florida as pessoas vendem, acima de tudo, sua capacidade de pensar”. “E o novo mundo do trabalho não é apenas uma corrida por melhores salários, mas também por desafios”. Nessas passagens textuais, as palavras “acima de tudo”, “apenas” e “mas” sinalizam a presença de argumentação. Quanto à comparação, os alunos deverão perceber que ela ocorre em diversas partes do texto, por exemplo: “A tese de Florida é que a era do conhecimento testemunha o nascimento da ‘cultura criativa’, em oposição à ‘cultura corporativa’ e “Espera-se mais do profissional hoje do que no passado.” Nesses trechos aparecem dois indicadores linguísticos de comparação: “em oposição à” e “do que”.

Quanto à questão **b**, de compreensão global, espera-se que os alunos notem que o produtor do texto teve o intuito de promover a reflexão do leitor a respeito do cenário profissional atual, que valoriza a pessoa mais criativa, em comparação há algum tempo, quando se valorizava a eficiência do pensamento lógico do trabalhador.

Vale ressaltar que a proposta didática aqui apresentada não tem a pretensão de ser a solução única e definitiva para o problema de compreensão textual dos alunos, e sim colocar-se como mais uma alternativa viável que vem colaborar com o desenvolvimento da habilidade de leitura na escola, a fim de que os estudantes consigam atingir um desempenho minimamente aceitável na atividade de apreender os sentidos dos textos.

3. Metodologia

Esta pesquisa foi realizada por professores de Língua Portuguesa que atuam no Ensino Médio e Ensino Superior da cidade de Londrina. Foi a partir de suas observações em sala de aula sobre dificuldades apresentadas por alunos, somadas às pesquisas em educação que apontam um baixo rendimento escolar dos adolescentes, sobretudo no âmbito da leitura e compreensão textual, que se iniciou a ideia de contribuir com uma proposta de intervenção docente, disponibilizando um material de apoio didático.

Os pesquisadores optaram por trabalhar com uma turma de 15 alunos do 2º ano do Ensino Médio de uma escola estadual da cidade de Londrina, no Paraná. Essa escolha ocorreu, pois a proposta nasceu dentro de uma universidade pública, por isso, os pesquisadores decidiram aplicá-la primeiramente em uma outra instituição também pública. Em relação à opção pelo 2º ano, essa preferência aconteceu em razão de um dos pesquisadores atuar já há algum tempo nesse nível de escolaridade e verificar que estudantes desta série tendem a ficar preocupados com os seus desempenhos nas atividades de leitura e compreensão textual, pois no próximo ano letivo irão cursar o 3º e último ano do Ensino Médio e enfrentarão uma longa jornada de estudo para se preparar para provas do Enem e de vestibulares. Nesse sentido, pretendeu-se disponibilizar-lhes um instrumento pedagógico que se acredita ser produtivo.

Por todo esse contexto, elaborou-se esta pesquisa que se caracteriza, basicamente, como de campo, bibliográfica, descritiva, experimental e analítica. Severino assim define pesquisa de campo:

Na pesquisa de campo, o objeto/fonte é abordado em seu meio ambiente próprio. A coleta de dados é feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem, sendo assim diretamente observados, sem intervenção e manuseio por parte do pesquisador. Abrange desde os levantamentos (surveys), que são mais descritivos, até estudos mais analíticos. (SEVERINO, 2007, p. 123)

Assim, é possível caracterizar esta pesquisa como sendo de campo, porque a aplicação da proposta didática aconteceu em sala de aula de um colégio estadual na cidade de Londrina a alunos do 2º ano do Ensino Médio do período matutino.

Esta pesquisa figura como bibliográfica por empregar embasamento teórico tanto para a elaboração do material quanto para a aplicação dele. Entre

os principais estudiosos que serviram de suporte, encontram-se Raths (1977), Kleiman (2013), Koch (2012), Solé (2009). Severino aponta traços da pesquisa bibliográfica como:

[...]aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos. (SEVERINO, 2007, p. 122)

Quanto a caracterizar esta pesquisa como sendo descritiva, toma-se, primeiramente, as colocações de Santos (2007, p. 28): “um levantamento das características conhecidas que compõem o fato/fenômeno/processo. É normalmente feita na forma de levantamentos ou observações sistemáticas do fato/fenômeno/processo escolhido”. Portanto, o aspecto descritivo do estudo se verifica, pois houve a busca de categorias teóricas na literatura científica, fundamentalmente apresentadas pela concepção de leitura adotada e pelas operações de pensamento empregadas na proposta didática, com explicitação de conceitos e exemplificações em frases e textos.

Atribui-se também a esta pesquisa a natureza experimental e analítica, uma vez que houve a aplicação da proposta didática, sua testagem em situação de ensino, o que proporcionou a realização das análises dos resultados obtidos, bem como considerações sobre os procedimentos docentes adotados. De acordo com Santos (2007, p. 31): a experimentação se define como: “[...] fazer experiência; isto é, um fato/fenômeno/processo da realidade é reproduzir de forma controlada, com o objetivo de descobrir os fatores que os produzem ou que por eles sejam produzidos.” E para o mesmo autor (SANTOS, 2013, p. 48), “Analisar é explicar e criar uma teoria aceitável a respeito de um fato/fenômeno/processo”.

4. Apresentação e análise de resultados

Os resultados aqui descritos e analisados referem-se a dois encontros, do total de cinco, que aconteceram com uma turma de alunos do 2º ano do Ensino Médio do Colégio Estadual da cidade de Londrina, PR.

4.1 Primeiro encontro

No primeiro encontro, a professora-pesquisadora apresentou-se e esclareceu aos estudantes a proposta de seu projeto, alicerçada em um conjunto de atividades com o objetivo central de levar os participantes ao desenvolvimento da capacidade de compreensão leitora. Os alunos receberam bem a proposta e manifestaram seu compromisso com o projeto. Dando início propriamente ao conteúdo, cada aluno recebeu um envelope contendo o material das duas primeiras aulas: um texto teórico com explicação e exemplos das cinco operações de pensamento selecionadas para estudo e considerações sobre como elas auxiliam no processo da compreensão textual.

Entretanto, esse primeiro contato foi feito de um modo um pouco conturbado, porque, infelizmente, havia um tumulto nas salas ao lado devido à falta de energia por motivos técnicos. Essa situação acarretou não ser possível executar adequadamente o primeiro procedimento das atividades que seria uma leitura silenciosa. O barulho era muito alto, por isso, passou-se, estrategicamente, à realização de uma leitura em voz alta conduzida pela professora e com intervenções, por exemplo, pedindo para que o aluno explicasse o período que tinha acabado de ler e, ainda, grifasse colocações importantes como: as definições de operações de pensamento, o fato de não ocorrerem de forma pura nem serem excludentes, entre outros pontos julgados relevantes. Esse procedimento condiz com sugestões de estudiosos:

[...] o professor serve de modelo para seus alunos mediante sua própria leitura: lê em voz alta, para sistematicamente verbalizar e comentar os processos que lhe permite compreender o texto - por exemplo, as hipóteses que realiza, os indicadores em que se baseia para verificá-las...; também comenta dúvidas que encontra, as falhas de compreensão e os mecanismos que utiliza para resolvê-las..., etc. (SOLÉ, 2009, p. 77)

Após a leitura oral de toda a teoria, começou-se a execução das atividades com o intuito de colocar em prática o conteúdo estudado. A professora pediu para que os alunos, individualmente e em silêncio, fizessem a primeira atividade que constava de sete enunciados a serem lidos e analisados para reconhecimento das operações predominantes em cada um deles. Passados aproximadamente 30 minutos, seguiu-se a socialização das respostas. Quase todos os alunos demonstraram satisfatória assimilação das operações de pensamento, conforme pode ser visto a seguir nas respostas registradas em comparação com as respostas esperadas. Para preservar a identidade dos participantes, eles foram

denominados pelas letras do alfabeto, pois desde o começo foram informados de que não haveria exposição de seus nomes.

Expectativa de respostas da atividade 1:

- a. argumentação (É preciso; porque; na verdade) e hipótese (como se; se)
- b. argumentação (Por isso; antes que), comparação, definição (é)
- c. comparação (como) e argumentação
- d. definição (é) e argumentação
- e. argumentação (Só; portanto), classificação (Um; outro) e comparação
- f. comparação (como), argumentação (acho; mesmo que) e definição (É)
- g. definição (é), classificação (uma teoria do conhecimento) e argumentação (qualquer que seja)

Quadro 3 – Atividades. Aluno A. Fonte: Souza (2016, p. 43).

Atividades
1) Leia os trechos a seguir e determine a(s) operação(ões) de pensamento predominante(s):
a) "É preciso amar as pessoas como se não houvesse amanhã porque se você parar pra pensar na verdade não há." (Legião Urbana)
<u>argumentação / hipótese</u>
b) "A vida é uma peça de teatro que não permite ensaios. Por isso, cante, chore, dance, ria e viva intensamente, antes que a cortina se feche e a peça termine sem aplausos." (Charles Chaplin)
<u>definição / comparação</u>
c) "Renda-se, como eu me rendi. Mergulhe no que você não conhece como eu mergulhei. Não se preocupe em entender, viver ultrapassa qualquer entendimento." (Clarice Lispector)
<u>comparação / argumentação</u>
d) "O amor é grande e cabe nesta janela sobre o mar. O mar é grande e cabe na cama no colchão de amar. O amor é grande e cabe no breve espaço de beijar." (Carlos Drummond)
<u>definição / argumentação / comparação</u>

Quadro 4. Atividades. Aluno B. Fonte: Souza (2016, n.42).

e) "Só existem dois dias no ano que nada pode ser feito. Um se chama ontem e o outro se chama amanhã, portanto hoje é o dia certo para amar, acreditar, fazer e principalmente viver." (Dalai Lama) *(por tanto)*

Classificação, Comparação e Argumentação

f) "... acho que a vida é um processo. É como subir uma montanha. Mesmo que no fim não se esteja tão forte fisicamente, a paisagem visualizada é melhor." (Lya Luft)

verbo, achou hipótese
definição
comparação

(Argumentação)
** Comparação hipótese e Definição*
Argumentação

g) "A Educação, qualquer que seja ela, é sempre uma teoria do conhecimento posta em prática." (Paulo Freire)

definição

Definição, Argumentação e Classificação

classificando a educação é uma teoria do conhecimento

Quadro 5. Atividades. Aluno D. Fonte: Souza (2016, p. 44).

Atividades

1) Leia os trechos a seguir e determine a(s) operação(ões) de pensamento predominante(s):

a) "É preciso amar as pessoas como se não houvesse amanhã porque se você parar pra pensar na verdade não há." (Legião Urbana)

hipótese, argumentação

b) "A vida é uma peça de teatro que não permite ensaios. Por isso, cante, chore, dance, ria e viva intensamente, antes que a cortina se feche e a peça termine sem aplausos." (Charles Chaplin)

argumentação, definições, comparação

c) "Renda-se, como eu me rendi. Mergulhe no que você não conhece como eu mergulhei. Não se preocupe em entender, viver ultrapassa qualquer entendimento." (Clarice Lispector)

d) "O amor é grande e cabe nesta janela sobre o mar. O mar é grande e cabe na cama e no colchão de amar. O amor é grande e cabe no breve espaço de beijar." (Carlos Drummond)

Percebe-se que quase todas as respostas atingiram o esperado, mas foram construções não desenvolvidas, ou seja, analisaram o enunciado apontando uma ou mais operações e isso pode ser confirmado com as respostas dos alunos A e B. Entretanto, o aluno A manteve-se conciso nas suas construções, porque não se nota nenhum apontamento extra, diferentemente do aluno B que soube grifar, destacar palavras-chave e indicadores linguísticos e isso possivelmente pode ter ajudado na construção das respostas.

Todavia, houve uma demonstração de dificuldade na execução das atividades. O aluno D aparentemente teve um certo bloqueio para executar o primeiro exercício, porque algumas de suas respostas ficaram em branco e nas que foram feitas, por exemplo, no item **a**, percebe-se correção da resposta, ou seja, ele apagou a primeira versão, e isso pode ter acontecido no momento em que foram sendo discutidas as respostas corretas entre a professora e os demais alunos.

Essa postura do aluno de esperar as respostas corretas, e em especial que elas partam da professora, é tipicamente uma atitude do aluno que demonstra dependência do professor. Raths (1977) comenta esse problema comportamental do aluno:

Excessiva dependência com relação ao professor: em praticamente todas as classes existe uma criança que parece ter sempre dificuldades. O professor faz o grupo começar a trabalhar, e essa criança levanta o braço. Indica que precisa de ajuda. (RATHS e outros, 1977, p. 42)

Ainda sobre os desempenhos dos alunos, vale observar que apareceram respostas que tanto fugiram das esperadas como também acrescentaram. Por exemplo, para o item **a**, alguns alunos colocaram que existia a operação de definição, uma vez que o enunciado começava com o verbo ser: “É preciso amar”. Então houve o esclarecimento da professora, dizendo que não, pois a utilização do verbo ser nessa construção só ocorreu para afirmar e não para definir, mas se a construção fosse “O amor é”, poderia se pensar na definição.

Verificou-se ainda um posicionamento de um dos alunos afirmando que havia no enunciado **a** uma comparação entre os elementos “amar as pessoas” e o “amanhã”, por conta do indicador linguístico **como**. Essa resposta foi corrigida pelos próprios colegas que sustentaram ocorrer no trecho “como se não houvesse amanhã” a operação de hipótese e não de comparação. Todas essas discussões foram enriquecedoras tanto para a confirmação dos acertos como para a correção das inadequações interpretativas.

Em relação ao item **b**, facilmente a maioria da turma conseguiu concluir que ali havia as operações de argumentação, uma vez que houve o uso do indicador linguístico **por isso**, e de definição por conta do uso do ser “é”. Entretanto, quando foi proposto para eles refletirem a respeito de uma terceira operação que existia ali, mas que o indicador não estava explícito, houve uma certa demora na resposta, mas conseguiram perceber que havia uma comparação subentendida entre “vida” e “peça de teatro”.

A professora, a todo momento, preocupou-se em fazê-los entender o enunciado de modo global, mas notou que a preocupação deles em encontrar os indicadores linguísticos para determinar a operação predominante era muito forte. Assim foi possível notar mais uma vez o quanto os alunos demonstram dependência de algo que lhes possa trazer rapidamente a resposta correta, ou seja, no caso os indicadores linguísticos para eles seriam uma espécie de apoio determinante capaz de fazê-los compreender o enunciado globalmente. Por isso, a professora reiterou aos estudantes a ideia, já enfatizada na hora da discussão das proposições teóricas, de que os indicadores linguísticos são palavras relacionadas às operações de pensamentos que, em muitas situações, facilitam o reconhecimento dessas operações e a construção de sentidos coerentes para os textos, mas não podem ser concebidos como um guia fixo capaz de levar um leitor à compreensão global.

Esse fato de os alunos ficarem muito presos a questões gramaticais, em vez de voltarem sua atenção para aspectos mais discursivos e semânticos dos textos, vai ao encontro da crítica que estudiosos fazem sobre a abordagem excessivamente gramatical que professores de Língua Portuguesa adotam em sala de aula: “têm menos textos, mais exercícios gramaticais e tratam de maneira em geral equivocada a compreensão textual” (Marcuschi, 2002, p.52).

[...] Com aulas de “dicas preciosas”, que supostamente levam ao “mapa da mina” da aprovação nos vestibulares e concursos, surgem disparates como a proibição de: a) emitir opinião (!); b) usar gerúndio(!); c) usar mais de dois quês (!). Deixa-se de lado o que central - a formação de leitores-produtores que saibam avaliar e analisar seus próprios textos e os de outros autores - para se concentrar no que é periférico, pitoresco ou mesmo absurdo. Peca-se, muitas vezes, por se desviar do foco da formação: dos usos da língua para o saber sobre a língua. (BUNZEN e MENDONÇA, 2006, p. 17)

4.2 Segundo encontro

As aulas do 2º encontro foram ministradas no anfiteatro do colégio, porque era preciso haver mais silêncio e assim foi feito. Novamente, os alunos compareceram com muita animação e bem interessados. Como atividade inicial, procedeu-se a uma retomada da teoria e os alunos foram investigados pela professora para saber se lembravam das operações de pensamento que estavam sendo estudadas. Para responderem, com propriedade, fizeram uma busca no material didático que haviam recebido. Após esse momento, fez-se a retomada da atividade do primeiro encontro.

Os alunos foram explicando oralmente como reconheceram as operações de pensamento dos sete enunciados. O intuito era saber se o aluno conseguia identificar em que momento da construção era possível a constatação confirmativa de sua resposta e também levá-lo a entender o porquê das análises inapropriadas. A ideia também era deixá-los mais seguros diante do conteúdo para que a aprendizagem se consolidasse gradativamente.

Após essa recapitulação, a professora entregou aos alunos o material para trabalhar no encontro. Nele havia três atividades: uma para criação de frases, explorando cinco operações de pensamento; outra para identificação das operações predominantes em um texto e, finalmente, produção de um enunciado, a partir dessa resposta, que demonstrasse uma compreensão global e coerente do texto.

Os alunos se concentraram na realização da primeira atividade e começaram a escrever. Foi estipulado um tempo de 20 minutos para finalizarem. A professora andou pela sala, acompanhando individualmente as produções e mostrando a cada aluno que o caminho percorrido estava ora correto, ora não. A seguir, serão mostradas algumas construções dos alunos e elaborados comentários interpretativos sobre elas:

Quadro 6 – Atividades. Aluno J. Fonte: Souza (2016, p.47 - 48)

1) Elabore uma frase, sobre o assunto que quiser, priorizando cada operação de pensamento indicada abaixo. Se possível, utilize indicadores linguísticos característicos da operação focalizada na frase:

a) Comparação:

Pop é melhor que rock.

b) Classificação:

O meu time é o melhor.

c) Argumentação:

Quero ser time de comparação, pois estudou para a prova.

d) Definição:

Computador é a máquina mais genial de todos os tempos.

e) Hipótese:

acho que se você quiser, você aprende inglês.

Quadro 7 – Atividades. Aluno I. Fonte: Souza (2016, p. 48 - 49)

2º Encontro

1) Elabore uma frase, sobre o assunto que quiser, priorizando cada operação de pensamento indicada abaixo. Se possível, utilize indicadores linguísticos característicos da operação focalizada na frase:

a) Comparação:

Fico a correr 5T quanto o Bugatti Legend não é tão rápido até este dia.

b) Classificação:

c) Argumentação:

A professora nasceu e neste lugar, mas ela é descendente
de outro, o que provavelmente é feita muita coisa

d) Definição:

A palavra amor significa um sentimento por alguém

e) Hipótese:

Em uma transposição de aula, tinha 5 questões, um
deles calcula, provavelmente o resultado talvez seja o
resultado.

Quando se pede aos alunos que produzam um texto ou até mesmo um enunciado, como foi o intuito da primeira atividade deste encontro, espera-se verificar se eles conseguem aplicar o conhecimento aprendido, se realizam uma transposição do pensamento de forma coerente, coesa e criativa.

As elaborações dos alunos J e I exemplificam que a maioria dos participantes conseguiu elaborar frases corretamente com as operações de comparação, argumentação e hipótese, no entanto alguns tiveram dificuldades na elaboração das frases com as operações de classificação e definição. Em relação ao aluno I, nota-se que, ao surgir a dificuldade de construir uma frase utilizando a operação de pensamento classificação, optou por deixá-la em branco. Esse fato é importante relatar, pois outros alunos também apresentaram dificuldade para diferenciar as operações de classificação e definição, implicando na participação ativa da professora para auxiliá-los com a exposição de exemplos e esclarecimentos complementares.

A segunda atividade do dia foi de leitura e compreensão do ensaio filosófico de Leonardo Boff, que trata da diferença entre os conceitos ética e moral:

Quadro 8– Ensaio filosófico. Fonte: <http://www.leonardoboff.com>

Na linguagem comum e mesmo culta, ética e moral são sinônimos. Assim dizemos: “Aqui há um problema ético” ou “um problema moral”. Com isso emitimos um juízo de valor sobre alguma prática pessoal ou social, se boa, se má ou duvidosa.

Mas aprofundando a questão, percebemos que ética e moral não são sinônimos. A ética é a parte da filosofia. Considera concepções de fundo, princípios e valores que orientam pessoas e sociedades. Uma pessoa é ética quando se orienta por princípios e convicções. Dizemos, então, que tem caráter a boa índole. A moral é parte da vida concreta. Trata da prática real das pessoas que se expressam por costumes, hábitos e valores aceitos. Uma pessoa é moral quando age em conformidade com os costumes e valores estabelecidos que podem ser, eventualmente, questionados pela ética. Uma pessoa pode ser moral (segue costumes) mas não necessariamente ética (obedece a princípios).

Foi pedido para os alunos lerem em silêncio e, após esse período, fez-se uma leitura oral para ampliar o entendimento e sanar supostas dúvidas que pudessem existir sobre a ideia global do texto e o vocabulário e também uma tentativa de dialogar com os alunos a respeito dos conhecimentos prévios que eles conseguiram resgatar para que fosse possível se chegar a uma compreensão global e efetiva do texto. Isso porque, segundo Kleiman (2013a):

[...] O conhecimento linguístico, o conhecimento textual, o conhecimento de mundo devem ser ativados durante a leitura para poder chegar ao momento da compreensão, momento esse que passa despercebido, em que as partes discretas se juntam para fazer um significado. O mero passar de olhos pela linha não é leitura, pois leitura implica uma atividade de procura por parte do leitor, no seu passado, de lembranças e conhecimentos, daqueles que são relevantes para a compreensão de um texto que fornece pistas e sugere caminhos, mas que certamente não explicita tudo o que seria possível explicitar. (KLEIMAN, 2013a, p. 30)

Muitas vezes, percebe-se que os adolescentes passam os olhos nas linhas dos textos e logo dizem não terem entendido o que leram. Essa cena foi presenciada nessa atividade: a professora perguntou, após a leitura silenciosa, se todos haviam compreendido o texto e alguns admitiram ter entendido muito pouco, por isso é provável que tenham, diante do primeiro período aparentemente nebuloso, continuado a leitura apenas passando os olhos. Isso pôde ser percebido, pois muitos, a partir da segunda leitura feita em voz alta, demonstraram uma compreensão e até se expressaram oralmente, como se uma nuvem escura tivesse saído de seus olhos e naquele momento o texto fizesse sentido.

Na sequência, colocam-se a expectativa de respostas, exemplos de registros dos alunos e análise do desempenho em relação ao esperado.

Quadro 8 – Expectativa de respostas. Fonte: Souza (2016, p. 50).

- a)** No ensaio, predominam as operações de argumentação, definição e comparação. (“Na linguagem comum e mesmo culta, ética e moral **são** sinônimos”) (“Mas aprofundando a questão, percebemos que ética e moral **não são** sinônimos. A ética é a parte da filosofia. Considera concepções de fundo, princípios e valores que orientam pessoas e sociedades.”) (“A moral é parte da vida concreta. Trata da prática real das pessoas que se expressam por costumes, hábitos e valores aceitos.”).
- b)** O ensaio de Leonardo Boff tem o objetivo de sustentar a tese da diferença de sentidos entre as noções de ética e moral. A argumentação baseia-se em definições de cada um dos conceitos e em comparações, por exemplo, compara-se uma pessoa com moral e outra sem, uma pessoa com ética e outra não.

Quadro 9 – Respostas das atividades do aluno E. Fonte: Souza (2016, p. 51).

a)

Definição, argumentação, comparação
o autor define o que é a ética e moral
e argumenta sobre os seus
e compara os seus em pessoas éticas
e meroas

b)

O autor busca explicar o que é a
ética e a moral num ponto de vista
crítico e ao mesmo tempo comparativo

F

Quadro 10 – Respostas das atividades do aluno F. Fonte: Souza (2016, p. 51).

a)

Definição: "Considero concepções de fundo, princípios e valores"; porque de está definindo o que é ético e o que é moral.
Comparação: "Uma pessoa pode ser moral, mas não necessariamente ética". O autor compara a moral com a ética.
Argumentação: porque ele ~~define~~ define o que é ético e o que é moral com fatos. "Uma pessoa é ética quando se orienta por princípios e convicções" "Uma pessoa é moral quando age em conformidade com os costumes e valores, estabelecidos que podem ser, eventualmente, questionados pela ética."

b)

O objetivo do autor é justificar o que é ético e o que é moral, e fazer o leitor pensar se ele age apenas pela ética ou também pela moral.

Quadro 11 – Respostas das atividades do aluno H. Fonte: Souza (2016, p. 52).

a)

Definição. Predomina por que ele está definindo o que é ético e o que é moral, afirmando que pode ser moral sem ser ético e vice-versa.
Comparação. É usado pois ele compara moral e a ética.
Argumentação. Ele está usando argumentos que são respaldados com base a um "princípio" de cada parte.

b)

O objetivo do autor é passar uma ideia de como isso mesmo pode estar agindo nos dia-dia, fazendo isso ser de esta maneira ética ou moral ou seja que segue ou não certos costumes ou se baseia em obedecer a princípios.

Quadro 12 – Respostas das atividades do aluno J. Fonte: Souza (2016, p. 52).

a)
 a definição, argumentação, a justificação. a definição
 predominou, porque a quase todo momento
 o autor definiu os princípios da ética e da
 moral.

b)
 O autor teve como objetivo deixar claro
 o que é ética e o que é moral. "Uma
 pessoa é ética quando se orienta por princípios
 e convicções".

A partir dessas amostras das produções de alguns dos participantes, é possível notar que a maioria deles conseguiu responder satisfatoriamente as duas questões de acordo com a expectativa. Entretanto, nota-se também alunos que demonstraram desempenho menos satisfatório, pois produziram respostas parcialmente condizentes com o esperado. Dessa forma, tornam-se pertinentes algumas considerações.

Os alunos E, F, e H conseguiram apontar adequadamente as operações predominantes no texto, logo a forma como cada aluno optou por explicar suas considerações torna-se importante para esta pesquisa, que busca saber se o aprendiz alcançou a compreensão global do texto.

Assim, percebe-se que o aluno E não destacou passagens do texto nem índices linguísticos, e na resposta dada à questão **a**, já adiantou a resposta esperada para a questão **b**. Em relação à resposta dada na questão **b**, o aluno ampliou, reforçou a conclusão iniciada na questão **a**.

Já o aluno F citou trechos do texto para explicar as operações de pensamento, mas também não destacou índices linguísticos. Em relação à resposta do item **b**, a construção foi sucinta e eficiente, porque aponta o objetivo do autor e explica com palavras próprias o que foi entendido sobre o texto.

O aluno H não transcreveu trechos nem índices linguísticos na questão **a**, no entanto justificou com adequação sua resposta com discurso próprio, com base no conteúdo do texto. Sua resposta para a questão **b** causou reflexão nos pesquisadores, porque parece não atender à expectativa da compreensão, visto

que o aluno apresenta uma conclusão subjetiva nada ou pouco comprovável pelos elementos textuais.

O aluno J apontou adequadamente duas das três operações de pensamento que predominavam, porém sinalizou a “classificação” como sendo uma das operações, cometendo um equívoco. Ele não confirmou sua resposta com passagens do texto e índices linguísticos e apenas para a escolha da operação de definição apresentou, com palavras próprias, uma justificativa adequada. Ainda assim, na resposta da questão **b**, revelou ter construído uma compreensão razoável.

Essa análise da compreensão textual dos alunos permite verificar a validade da proposta didática com fundamentos cognitivistas e interacionais para formação de um leitor estrategista e ativo, conforme expectativas dos PCN:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informações, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas. (BRASIL, 1998, p. 66 – 70)

Considerações finais

Esta pesquisa inspirou-se na seguinte questão: Como produzir uma proposta didática, relacionada às operações de pensamento, para uso em sala de aula pelo professor de Língua Portuguesa do Ensino Médio, a fim de favorecer a formação de estudantes mais habilidosos para ler textos? A resposta para essa questão foi construída com suporte em pressupostos teóricos e práticos da Psicologia Cognitiva e Comportamental (RATHS e outros 1977) e da Linguística Textual e Linguística Aplicada (KOCH e ELIAS, 2012; MARCUSCHI, 2008; GARCEZ, 2012; KLEIMAN, 2013a; KATO, 1995; SOLÉ, 2009). Este trabalho acadêmico focou cinco operações de pensamento essenciais para uma leitura eficiente: comparação, classificação, argumentação, hipótese e definição.

A pesquisa aqui empreendida pretendeu atingir os objetivos primordiais de apresentar e analisar os resultados da aplicação de uma proposta didática com atividades referentes às distintas operações de pensamento para auxiliar o professor de Língua Portuguesa do Ensino Médio a desenvolver nos alunos

uma competência mais eficaz na leitura/compreensão de textos. As reflexões teóricas, metodológicas e analíticas elaboradas ao longo deste estudo comprovam que esses objetivos foram alcançados.

Realizou-se pesquisa com estudiosos brasileiros e estrangeiros que tratam de operações de pensamento envolvidas na leitura competente de textos, escolheu-se cinco importantes operações como foco de trabalho - aquelas citadas acima - e foram apresentados conceitos dessas operações e exemplos de uso delas em enunciados e textos. Foi elaborado um material didático, contendo sínteses teóricas e atividades, e aplicado a um grupo de alunos do 2º ano do Ensino Médio, de um colégio público da cidade de Londrina.

Os resultados obtidos no processo de aplicação revelaram que os alunos assimilaram bem os conhecimentos sobre as operações de pensamento focalizadas, pois foram capazes de identificá-las em enunciados e textos de circulação escolar e não escolar e utilizá-las estrategicamente, isto é, de modo consciente para construir sentidos coerentes quanto aos temas centrais discutidos nos textos, bem como às intenções dos autores.

Reconhecer os resultados positivos da aplicação desta proposta didática não significa considerá-la definitiva ou perfeita, e sim se defende que ela é viável e promissora. Com efeito, admite-se que, a partir dessa testagem, o material está em processo de avaliação para necessários redirecionamentos. Por exemplo, os pesquisadores notaram que, no começo das atividades, alguns alunos se prenderam bastante na busca de indicadores linguísticos para identificar as operações de pensamento, embora tenha lhes sido apresentado os indicadores como elementos auxiliares e não como determinantes para o entendimento global do texto.

Portanto, cabe considerar que a proposta didática, sucintamente explicitada neste artigo, por limitação de espaço, favoreceu o amadurecimento dos alunos enquanto leitores e se efetiva como um subsídio pedagógico produtivo para se conseguir um desempenho satisfatório dos estudantes nos exercícios de leitura e compreensão textual.

Referências

- ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. 2 ed., São Paulo: Parábola, 2009.
- BAMBERGER, Richard. *Como incentivar o hábito de leitura*. São Paulo: Ática, 1975.

- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclo de Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 1998, p. 69-70.
- BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia. Sobre o ensino de língua materna no ensino médio e a formação de professores: introdução dialogada. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 11-22.
- COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: ArtMed, 2002.
- FREITAS, Vera Aparecida de Lucas. Mediação: estratégia facilitadora da compreensão leitora. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris e outros (orgs.). *Leitura e mediação pedagógica*. São Paulo: Parábola, 2012. P.65-85.
- GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. *Técnica de redação: o que é preciso saber para bem escrever*. 2ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- GARCIA, Othon M. *Comunicação em prosa moderna*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1967.
- KATO, Mary Aizawa. *O aprendizado da leitura*. 4 ed., São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 15ª ed., Campinas - SP: Pontes Editores, 2013a.
- _____. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 15 ed., Campinas - SP: Pontes Editores, 2013b.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3ª ed., São Paulo: Contexto, 2012.
- _____. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 1984.
- LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina (org.) *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993, p. 59-72.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gênero e compreensão*. 3ª ed., São Paulo: Parábola, 2008.
- _____. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. 2ª ed., São Paulo: Lucerna, 48-61.
- MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. 4ª ed., Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.
- RATHS, Louis E. e outros. *Ensinar a pensar*. 2 ed., São Paulo: EPU, 1977.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris e outros (orgs.). **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012.

- SANTOS, Antonio Raimundo dos. **Metodologia científica**: a construção do conhecimento. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.
- SEVERINO, Joaquim Antônio. **Metodologia do trabalho científico**. 23ª ed., São Paulo: Cortez, 2007.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed., Porto Alegre: ArtMed, 2009.
- SOUZA, Luiz Marques; CARVALHO, Sérgio Waldeck de. **Compreensão e produção de textos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- SOUZA, Sônia Regina Antunes Naufal de. **Leitura de textos no Ensino Médio**: uma proposta didática. 2016. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Londrina. 2016.

Recebido em 27 de setembro de 2016

Aceito em 1 de novembro de 2016.