

Intervenções pedagógicas no processo de leitura: da elaboração à prática de atendimentos extraclasse no IFRS - *Campus Restinga*

Luís Henrique Leiria Pinheiro¹
Victoria Moraes Ramos²
Gabriela Fontana Abs da Cruz³

Resumo

Dados alarmantes no campo de leitura, apresentados por avaliações de larga escala, incentivaram a criação do projeto de ensino “Intervenções pedagógicas nos processos de leitura e escrita”, atuante no IFRS - Campus Restinga. Buscando aprimorar o nível de compreensão leitora dos estudantes da instituição, utilizamos diversas estratégias, tanto para a elaboração das atividades quanto para auxiliá-los no ato de ler. Para isso, nos baseamos, principalmente, em Solé (1998), que aborda a importância das etapas de pré-leitura, leitura e pós-leitura. Detalhamos o processo da prática pedagógica aplicada ao longo de 2018 e 2019, que se mostrou eficaz e obteve avanços satisfatórios. A presente narrativa visa contribuir para os estudos de aprimoramento de compreensão leitora e incentivar o desenvolvimento de projetos similares em Institutos Federais ou outras instituições de ensino.

Palavras-chave: Compreensão Leitora. Estratégias de Leitura. Práticas Pedagógicas.

Abstract

Alarming data in the field of reading, presented by large-scale evaluations, encouraged the creation of the project “Pedagogical interventions in the processes of reading and writing”, active in IFRS - Campus Restinga. In order to improve reading comprehension level of students from the institution, we used several strategies, for both the elaboration of activities and the assistance in the act of reading. For this, we relied mainly on Solé (1998), who addresses the importance of pre-reading, reading and post-reading steps. We detailed the process of pedagogical practice applied throughout 2018 and 2019, which proved to be effective and obtained satisfactory progress. This narrative aims to contribute to studies to improve reading comprehension and to encourage the development of similar projects in Federal Institutes or other educational institutions.

Keywords: Reading Comprehension. Reading Strategies. Pedagogical Practices.

1 Introdução

De acordo com os dados publicados pelo INEP⁴, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de alunos do 9º ano do ensino fundamental das escolas de ensino público de Porto Alegre (RS) foi classificado como 3,9 no ano de 2017, não atingindo a meta projetada de 4,7 (INEP, 2018). Esses dados, que levam em conta os resultados obtidos pelo Sistema de

¹ Graduando em Letras – Licenciatura (UFRGS). Técnico em Informática para Internet. Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) – *Campus Restinga*. E-mail: lhpinheiro@restinga.ifrs.edu.br.

² Graduanda em Licenciatura em Letras – Português e Espanhol. Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) – *Campus Restinga*. E-mail: vmramos@restinga.ifrs.edu.br.

³ Doutora em Letras. Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) – *Campus Ibirubá*. E-mail: gabriela.fontana@ibiruba.ifrs.edu.br.

⁴ Para mais informações: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>

Avaliação da Educação Básica (Saeb) aplicado a cada dois anos nas escolas públicas, revelam a presença de problemas na educação dos últimos anos do ensino fundamental. Essa defasagem de ensino pode, por consequência, contribuir para o surgimento de dificuldades quando o estudante entra no ensino médio, no ensino técnico ou no ensino superior.

O IFRS - Campus Restinga está inserido na periferia de Porto Alegre, em uma área com alta vulnerabilidade social, e é visto como uma oportunidade para dar continuidade aos estudos — seja após a realização do ensino médio, fundamental ou para concluir o ensino médio através da EJA. A instituição recebe estudantes das mais variadas origens escolares, conseqüentemente, com realidades distintas. Um dos relatos mais comuns é a falta de professores durante um longo período letivo em seu ensino fundamental. Essa situação gera uma lacuna de conhecimentos, os quais são necessários para que seja possível dar conta de conteúdos subsequentes mais complexos no ensino médio e no ensino superior.

Uma das principais dificuldades percebidas pelos professores nos alunos ingressantes foi a interpretação dos enunciados presentes nas atividades trabalhadas em sala de aula. Isso aponta, possivelmente, para um problema no processo de desenvolvimento de compreensão leitora desses alunos, o que provoca a não resolução dos problemas propostos nas disciplinas. No entanto, problemas na compreensão leitora podem envolver diversos fatores e causas, que exigem diferentes formas de lidar com os entraves específicos de cada indivíduo para superá-los. E, como é de se esperar, torna-se inviável para os professores atender, em uma sala de aula regular, às particularidades de cada estudante. Cada conteúdo tem um tempo exato para ser apresentado para a turma de acordo com o projeto pedagógico de cada curso. Isso muitas vezes impede que todos os estudantes possam, efetivamente, reter as informações necessárias, principalmente aqueles com defasagem nos conhecimentos de base, já que o ritmo de aprendizado dos estudantes em uma sala de aula é heterogêneo. Assim, lacunas que deveriam ter sido preenchidas na educação básica persistem e prejudicam a compreensão dos conteúdos que os alunos deveriam estar aprendendo no momento, o que provoca o não cumprimento de um dos princípios que deveria ser mais valorizado em instituições de ensino: abarcar todos os alunos com educação de qualidade.

2 O surgimento do projeto

A percepção de muitos professores do IFRS - Campus Restinga no que diz respeito à habilidade de compreensão leitora de seus alunos estão de acordo com os resultados obtidos pelos principais exames que avaliam a educação no Brasil, como o Saeb e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa): a de que o nível de compreensão leitora dos estudantes brasileiros não é satisfatório.⁵ A partir daí, viu-se a necessidade de alguma ação com o objetivo de auxiliar os estudantes da instituição em aprimorar o seu nível de compreensão leitora para que eles conseguissem acompanhar adequadamente os conteúdos trabalhados em sala de aula. Assim, em 2018, foi criado o projeto intitulado “Intervenções pedagógicas no processo de escrita: compreendendo enunciados”, contemplado através do Programa Institucional de Bolsas de Ensino do IFRS (PIBEN), e coordenado por uma das professoras da área de Letras do Campus Restinga.

Estabelecido o projeto e o seu objetivo, formou-se um grupo constituído por dois bolsistas (um do curso Técnico em Informática para Internet Integrado ao Ensino Médio e uma do curso Superior em Licenciatura em Letras Português e Espanhol) e orientadora, que partiram para a questão central: por onde começar? Os primeiros meses de vigência do projeto, então, foram dedicados a reuniões semanais, em que eram debatidas as melhores formas de resolver o problema, tendo como base textos teóricos da área de Psicolinguística, Neuropsicolinguística e documentos norteadores fornecidos pelo Ministério da Educação. Foi decidido que seriam oferecidos, nos horários entre-turnos, atendimentos semanais aos alunos indicados pelos professores.⁶ Nesses atendimentos, seriam colocadas em prática atividades desenvolvidas pelos próprios bolsistas, com o objetivo de aprimorar a compreensão leitora dos participantes.

3 A preparação das atividades

Buscando superar os obstáculos, oferecemos atendimentos semanais com, em média, uma hora de duração a alunos com dificuldades aparentes de leitura e interpretação textual

⁵ Para mais informações: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQVgzFY7Bv/content/pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil/21206

⁶ Agradecimento aos professores da área de Linguagens do IFRS - *Campus Restinga*.

indicados pelos próprios professores das disciplinas contempladas pelo projeto. Inicialmente, em 2018, apenas professores de Língua Portuguesa e Literatura indicavam alunos, pois as atividades eram voltadas exclusivamente a textos e enunciados trabalhados nessa disciplina. Isso mudou em 2019, com a possibilidade de professores da área de Matemática também indicarem estudantes.

Logo que um professor detectava em suas aulas entraves apresentados por determinado estudante com relação à leitura, contatava-se a coordenadora do projeto, e o estudante em questão era convidado a participar dos atendimentos. Desse modo, esses alunos não dependiam unicamente, dentro da instituição, de atividades trabalhadas na sala de aula regular para a prática de leitura de textos e de enunciados; oferecia-se outra oportunidade para exercitar tal habilidade. Além disso, era provável que alunos de uma mesma turma estivessem em diferentes níveis de compreensão leitora devido à diferença de educação recebida em suas antigas escolas, o que dificultaria, para o professor, adequar o seu método de ensino às particularidades de cada estudante. Como o projeto atendia poucos alunos⁷ por vez, a atenção a eles era mais direcionada e específica, havendo tempo suficiente para focar nas dúvidas que surgiam durante e após a leitura.

O atendimento era dividido essencialmente em três partes: pré-leitura, leitura e pós-leitura. Na pré-leitura é feita uma leitura global do texto, que também propicia a ativação do conhecimento prévio do leitor. Já na leitura ocorre a compreensão das mensagens e, também, se torna possível refutar ou confirmar as hipóteses levantadas na pré-leitura. A pós-leitura proporciona a reflexão sobre o conteúdo lido, verificando as diversas perspectivas sobre o tema e sua importância (Kopke, 1997; Duke e Pearson, 2002, *apud* Cantalice, 2004). O primeiro passo para a elaboração das atividades era a escolha do texto que consistiria a etapa de leitura. Sem que ele estivesse definido, não era possível dar seguimento ao processo de elaboração das tarefas, pois era a partir dele que nos guiávamos para definir as demais partes do atendimento. Tanto a pré-leitura quanto a pós-leitura referenciavam o texto principal, porém, com objetivos diferentes, sendo a primeira utilizada para “preparar” o estudante para o conteúdo que seria apresentado e a segunda, para testá-lo por meio de perguntas. Assim, ficou evidente a importância dessa escolha, deixando-nos uma pergunta: “Qual texto escolher?”. Para responder a esse questionamento, procuramos por aquele que possibilitasse

⁷ Agradecimento aos estudantes participantes do projeto.

a integração de todas as partes que compunham o atendimento: um texto que proporcionasse abordagens didáticas interessantes para a pré-leitura, leitura e pós-leitura era um forte candidato.

Para a parte de pré-leitura, foram utilizados recursos como textos mais curtos, histórias em quadrinhos e vídeos. De acordo com Silva (1998/1999),

[...] a disciplina de Português, tendo o texto literário como área nuclear, [...] deve desempenhar um papel central na educação das crianças, dos jovens e dos adolescentes, com o adequado aproveitamento das possíveis articulações dos textos literários com textos pictóricos, com textos musicais e com textos fílmicos, por exemplo. (SILVA, 1998/1999, p. 26).

Toda atividade fazia alusão ao tema que seria trabalhado em seguida, objetivando estimular a criação de conexões com seus conhecimentos prévios. Esses dados, lembrados durante a familiarização com o assunto, poderiam ajudar o estudante a compreender o texto mais facilmente. Essa parte foi tratada com tanta importância quanto a própria leitura, pois é geralmente no modo de abordagem ao tema da aula que o estudante criará suas primeiras impressões e previsões para o que virá a seguir. Em outras palavras, é o momento que ele vai determinar se a aula vai ser agradável ou não, se ele irá ter disposição na sequência das atividades, para a leitura em si. Ou seja, “a motivação para a leitura na escola vai depender muito do que se faz *antes* [ênfase da autora] de o aluno ter contato com o texto. Se forem bem trabalhadas, algumas atividades prévias à leitura podem provocar uma motivação no leitor para ler determinados textos” (SILVEIRA, 2005, p. 123).

Segundo Koch e Elias (2018), antes da leitura, levantamos hipóteses e fazemos previsões sobre o que será lido. Além de trabalhar com esses dois âmbitos citados, a pré-leitura também ativa o que as autoras chamam de conhecimento enciclopédico, ou seja, conhecimento prévio dos estudantes, o que proporciona a produção de sentido. O trabalho com perguntas orais e ativação desses conhecimentos também tornou possível conhecer os estudantes, o que se fez importante também na escolha de materiais a serem utilizados. Solé (1998) estabelece alguns critérios sobre o trabalho com objetivos e, entre eles, ressalta que é fundamental que o material escolhido pelo professor proporcione desafios ao estudante e, por isso, é uma boa opção escolher um texto não tão conhecido, mas que não se distancie tanto do conhecimento enciclopédico do estudante. Desse modo, é necessário que haja uma ideia dos conhecimentos que o aluno possui para, então, tornar possível e desafiante a

execução de uma atividade com determinado material. As perguntas orais trazidas na pré-leitura também são essenciais, já que, segundo Solé (1998), quando os estudantes trazem questionamentos sobre a produção textual, não apenas utilizam o seu conhecimento enciclopédico mas também se conscientizam sobre o que sabem ou não sobre o assunto tratado.

Sobre os materiais, além de nos preocuparmos com a estrutura, também buscamos trabalhar com a variedade de gêneros e tipos textuais. Consideramos essa pluralidade importante não apenas por uma questão escolar, mas sim para que o aluno saiba aplicar as estratégias de leitura em diferentes contextos linguísticos. Sobre o trabalho com quadrinhos, Ramos (2014) afirma que as tirinhas trazem muitos recursos de oralidade, uso de variantes linguísticas, variantes regionais e que instrumentos avaliativos, inclusive o ENEM, têm trazido questões com esse gênero. Ainda sobre esse gênero textual, segundo Junior (2014), a leitura de tirinhas exige distintas competências, já que é de natureza verbo-visual, ou seja, a dimensão linear (palavra) e a dimensão não linear (imagem) se articulam, sendo necessária uma integração entre as duas dimensões para que se produza sentido. Também fizemos um trabalho tratando a música como um gênero textual, mostrando aos estudantes que, diferentemente do que pensavam, a música pode e deve ser interpretada, lida e que traz questões sociais e históricas, assim como o texto literário. Sobre isso, Camargo (2003) afirma que o conceito social de literatura passou a se afastar da oralidade e está associado ao livro, a uma leitura silenciosa e solitária. Ele ainda ressalta que a reprodução de estruturas musicais faz parte de um texto literário, exemplificando com o tema, a variação, o contraponto, a rapsódia e a sonata.

Também era preciso ter em mente a realidade dos estudantes e por quais temas eles possivelmente se interessariam. É claro que em inúmeras partes da vida vamos nos deparar com leituras desagradáveis que, inevitavelmente, deverão ser realizadas. Mas quando se tem um nível avançado de proficiência, alcançado através de muita prática, ultrapassar esses obstáculos temáticos se torna mais fácil, pois há uma base sólida que compreende as estruturas de um texto e consegue atravessá-lo, construindo sentido ao longo dos parágrafos. Mas, como dito anteriormente, esse não era o caso dos participantes do projeto e, portanto, deveríamos ser cautelosos na escolha dos textos.

Ao ler, o conteúdo interfere diretamente na continuidade dessa nossa prática. A experiência que o aluno tem ao ler um texto é o que vai decidir se ele acha a atividade de leitura algo interessante e se quer repetir. De acordo com Silveira (2005),

[...] se a motivação para a leitura for bem trabalhada, se o texto for significativo para o aluno e se lhe for dado um propósito mínimo para a leitura, a interpretação deverá ocorrer e a automatização do processamento virá como uma consequência natural da prática extensiva e intensiva de leitura. (SILVEIRA, 2005, p. 129).

Por isso, a escolha dos “textos ideais”, digamos assim, foi realizada cuidadosamente. Se escolhêssemos um texto complexo e inalcançável para a compreensão leitora inicial do estudante, estaríamos afastando-o dos atendimentos oferecidos e da leitura como um todo.

Além disso, ao mesmo tempo, o texto deveria possibilitar, na parte de pós-leitura, o trabalho de questões com diferentes propósitos, tais como identificar o objetivo principal, destacar informações pertinentes, diferenciar fato de opinião, entre outros. As principais fontes de busca utilizadas para a escolha de materiais foram a internet e livros didáticos. Muitos dos textos eram encontrados já com atividades que os acompanhavam, o que acabou se tornando proveitoso, pois algumas questões atendiam ao que buscávamos trabalhar. No entanto, sempre necessitavam de ajustes e modificações, dado o contexto e os objetivos. O próprio texto era passível de adaptações, o que normalmente acontecia com trechos retirados de histórias extensas de ficção, pois era preferível que a leitura não ocupasse mais de uma página. Textos mais longos foram utilizados em atividades pontuais, mas era preciso ter em mente que o tempo de cada atendimento era de uma hora e, mais importante, que muitos alunos não tinham o hábito de leitura estabelecido em suas vidas.

4 A classificação das atividades de pós-leitura

Antes de montar as atividades, pensou-se muito nas questões que as comporiam. A preocupação tornava-se mais séria nos primeiros atendimentos do ano, período no qual ainda não havia contato suficiente com o estudante para indicar seu nível de proficiência em leitura. Não cabia aplicar, nessas situações, textos complexos acompanhados de questões que exigiam inferências avançadas. Além de o aluno se sentir assustado ou incapaz de realizar a atividade (lembrando que os participantes são justamente os estudantes que mais têm dificuldades na sala de aula), não seria possível medir o que ele de fato *poderia* fazer,

informação crucial para que fosse possível, a partir daí, ajudá-lo a progredir em suas habilidades.

Assim, fez-se necessária a classificação das atividades antes de elas serem aplicadas. Para isso, a equipe buscou exames reconhecidos que avaliassem o nível de leitura de estudantes brasileiros (de ensino médio e fundamental). Foram escolhidos dois principais modelos, aqui já mencionados: o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa). Pesquisou-se como essas provas buscam classificar as questões apresentadas para, depois de coletados os dados, indicar qual o nível de compreensão leitora do aluno.

Baseando-se nas matrizes de referência do Saeb⁸ e na escala de letramento em leitura utilizado no Pisa 2015,⁹ criamos uma tabela de critérios avaliativos (quadro 1) que foram utilizados pelo projeto, que lista, do lado esquerdo, o nível de compreensão leitora e, do direito, as habilidades necessárias para atingir aquele nível. Cada questão das atividades utilizadas nos atendimentos exigia uma ou mais habilidades.

Nível 1	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Identificar o tema de um texto; ❖ Localizar informações explícitas em um texto ou gráfico.
Nível 2	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Interpretar texto com auxílio de material gráfico; ❖ Identificar o objetivo principal de um texto; ❖ Inferir informações simples a partir de um texto.
Nível 3	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto; ❖ Inferir informações de nível intermediário a partir de um texto; ❖ Avaliação das características textuais (tipos, gêneros).
Nível 4	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Inferir informações complexas a partir de um texto; ❖ Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados; ❖ Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa; ❖ Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações; ❖ Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos; ❖ Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
Nível 5	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Identificar a ideia principal e as ideias secundárias em um texto; ❖ Correlações, comparações e explicações a partir de mais de um texto; ❖ Integração de informações de mais de um texto.

⁸ Para mais informações: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/saeb_matriz2.pdf

⁹ Para mais informações: <https://doi.org/10.1787/9789264281820-4-en>

Nível 6	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Atenção refinada a detalhes poucos perceptíveis no texto; ❖ Interpretação do significado das nuances de linguagem presentes em um mesmo texto; ❖ Compreensão precisa de textos longos e complexos cujo conteúdo ou forma podem não ser conhecidos; ❖ Contrastar informações fornecidas no texto com a visão pessoal do mundo / Relação entre texto e conhecimento externo; ❖ Reflexão e análise crítica (questões dissertativas).
---------	---

Quadro 1. Critérios avaliativos para a classificação de questões.

Fonte: Os autores.

Os critérios avaliativos buscavam abarcar as mais diferentes competências que envolvem o processo de leitura de um texto. A utilização desses critérios contribuiu em inúmeros aspectos, como diversificar o repertório de atividades através da inclusão de questões com propósitos distintos, não limitando o aluno a somente algum tipo de questão e testando como seria seu desempenho em diferentes situações. Por exemplo, as questões que pediam a localização de informações explícitas (nível 1) diferenciavam-se muito das que perguntavam o que ocasionou o sentido de humor (nível 4). Essa diversidade também foi buscada no modo como a resposta seria obtida. Para isso, a pós-leitura era composta tanto por questões de múltipla escolha quanto por dissertativas, uma vez que a maioria dos critérios avaliativos eram aplicáveis a ambos tipos de questões. A exceção aqui encontra-se principalmente no nível 6, em que alguns critérios serviam exclusivamente para a classificação de questões em que o estudante precisava expor suas opiniões e visão de mundo ou exemplificar seus argumentos com experiências pessoais, não pré-determinadas em alternativas.

No entanto, a principal contribuição do quadro 1 para o projeto foi outra. Dependendo das respostas dos alunos, era possível ter uma ideia do nível de proficiência de leitura em que ele se encontrava. Com essa informação em mãos, poderíamos elaborar as atividades subsequentes, trazendo questões que exigiam habilidades do nível dele (consideradas de fácil resolução) e, gradativamente, incluindo questões do nível acima. Ou seja, primeiramente reconhecia-se o nível do aluno e apresentavam-se questões as quais ele seria capaz de realizar para que, depois, quando ele já estivesse habituado, fosse elevada a exigência, como uma espécie de desafio para o estudante. O objetivo, assim, era que as atividades contribuíssem para o aprimoramento de sua compreensão leitora ao longo dos atendimentos semanais.

5 A condução dos atendimentos

A periodicidade semanal dos atendimentos foi decidida tendo em vista que o exercício contínuo da prática de leitura e a resolução de questões baseadas na leitura contribuem para a familiarização e o aprimoramento desse processo presente em praticamente todas as disciplinas. O treino constante, nesses casos, é importante para habituar o cérebro do aluno, que sempre busca por padrões e fica melhor em determinada atividade após repetições. De certa forma, o decorrer dos atendimentos também apresentaria ao aluno a ideia de que cada leitura feita teria um propósito e de que era preciso compreender o sentido do texto para cumpri-lo (no caso das atividades, seria responder às questões ao final), o que não seria muito diferente de outras leituras que realizamos no nosso dia a dia, como, por exemplo, ler uma receita para poder saber os ingredientes necessários e o modo de preparo adequado de determinado prato.

O tempo de uma hora reservado para os atendimentos mostrou-se adequado, sendo suficiente para a realização de todas as três partes do atendimento. Em casos excepcionais, em que o tempo acabava antes da conclusão da aula, o restante das atividades era realizado pelo estudante em sua casa.

O modo de divisão dos atendimentos ajudou na organização sequencial dos momentos que os compuseram, fazendo com que os ministrantes (no caso, os bolsistas do projeto) se orientassem na hora de conduzir as atividades. Para isso, também, cada aula contou com uma versão que se destinava ao ministrante, em que continha, além dos conteúdos presentes na versão a ser entregue ao aluno (texto e atividades), um roteiro com dicas do que deveria ser feito e as respostas das questões de múltipla escolha.

Uma das preocupações mais contundentes durante o andamento do projeto foi possibilitar um ambiente em que os participantes pudessem se sentir confortáveis para tirar suas dúvidas. Nas salas de aula com uma média de 20 a 30 alunos, não é incomum que alguém se sinta desconfortável para fazer uma pergunta para o professor, seja por timidez ou por temer a reação de seus colegas. Isso pode se agravar ainda mais quando o aluno se sente totalmente “perdido” em relação ao conteúdo, precisando que sejam retomados conceitos pré-requisitados que ele nunca aprendeu ou que ainda não tenha solidificado. Por isso,

estreitar o contato com os estudantes, que poderiam se sentir retraídos na hora da explicação, foi almejado.

Durante o andamento das atividades, foram indicadas estratégias para facilitar a leitura e a compreensão do texto. Tais estratégias incluíam: ler em voz alta, voltar ao texto para destacar as informações principais e fazer um resumo de cada parágrafo, por exemplo. Não foi esperado, com isso, mostrar aos alunos que o modo correto de ler era com essas estratégias e que ele só iria entender o texto aplicando-as. O objetivo era oferecer ferramentas as quais eles pudessem ou não aproveitar para criar significado a partir do texto que lessem. As estratégias mais indicadas dependiam do aluno, do texto e das questões.

Após essas dicas, eram demonstrados possíveis caminhos para a resolução das questões, visto que muitas permitiam diferentes linhas de raciocínio para chegar à resposta correta. O aluno era estimulado, primeiramente, a pensar o enunciado como um pedido. Era essencial que ele entendesse, antes de mais nada, o que a questão estava solicitando, para que, então, encontrasse um meio para respondê-la. Algumas poderiam exigir o retorno ao texto e a utilização da localização rápida de informações específicas; outras poderiam solicitar a realização de uma leitura global, para que se pudesse dizer o objetivo principal do texto. Mas o aluno só decidiria o melhor método para responder a questão quando a compreendesse em sua totalidade. “O que estão me pedindo para fazer?” é a pergunta-chave. Encarar a atividade como um diálogo sem pressão mostrou-se eficaz nesses casos, não só no que diz respeito à realização da proposta, mas também na aproximação com os bolsistas, considerando-os um incentivo e um apoio.

Especificamente nos casos de questões dissertativas, que causavam dificuldade demasiada, os alunos foram conduzidos, após o passo acima descrito, a expressar oralmente a conclusão à qual chegou. Para desenvolver a expressão através da escrita, o estudante deveria pensar qual a melhor forma de transpor suas ideias para o papel, objetivando a compreensão de suas opiniões pelo leitor. Buscou-se sempre passar a ideia de que eles pudessem pedir auxílio a qualquer momento, mas também incentivou-se que eles tentassem completar as tarefas sozinhos.

Durante os dois anos de realização do projeto, o grupo de participantes foi composto majoritariamente por estudantes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio (Eletrônica, Informática e Lazer). Nesses casos, a idade dos estudantes variava entre 14 e 18 anos. Porém, não restringimos os atendimentos a apenas alunos desses cursos. Em 2019, também

participou do projeto uma aluna do ensino superior (Licenciatura em Letras Português e Espanhol). Ao final, frequentou aos atendimentos um total de nove estudantes, apesar de o número indicado pelos professores ter sido maior. Muitos não compareceram depois de serem convocados.

6 Considerações finais

A leitura é utilizada em todo o currículo básico do ensino médio, bem como no ensino superior; saber interpretar um texto é algo exigido por todas as disciplinas. Ademais, saindo do campo acadêmico, o desenvolvimento dessa habilidade é essencial para diversos momentos da vida do indivíduo, sendo também requisito importante em provas específicas de processos seletivos, sejam concursos ou seleção de emprego. A escrita igualmente cumpre papel relevante nessa jornada, já que ela é responsável por expressar, de modo adequado, o que estamos querendo comunicar ao interlocutor. Para isso, é preciso prática para, efetivamente, transpor as ideias do plano abstrato para o papel e saber organizá-las apropriadamente.

Com a realização desse projeto, foi possível notar o aumento da confiança dos estudantes perante a leitura: pelas discussões propostas nas atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura, houve uma aproximação maior entre os envolvidos. Assim, os estudantes se sentiram mais à vontade para expor suas dúvidas, opiniões e comentários. O trabalho com as notícias, as reportagens, os vídeos e os debates através de textos (escritos ou orais) também proporcionaram o aprimoramento da argumentação, parte importante para as produções escritas.

Muitas das dificuldades encontradas durante o percurso se devem ao tempo que levou para constatar em que nível de proficiência de leitura os estudantes participantes se encontravam. Para buscar sanar parte do problema, não dependendo unicamente das observações do bolsista ministrante do atendimento, elaboramos uma tabela com critérios avaliativos, já apresentada aqui, que nos ajudava a classificar as questões, para testar de modo eficiente se os estudantes compreendiam diferentes aspectos do texto, o que seria alcançado através do uso de habilidades distintas entre si. A utilização da tabela, que teve como base métodos de classificação de questões utilizados pelo Saeb e pelo Pisa, mostrou-se eficaz, e, por isso, pensou-se, em um futuro, utilizá-la para o desenvolvimento de um teste

de nivelamento que seria aplicado em dois momentos: o primeiro logo no início dos atendimentos semanais, facilitando o processo de identificação do nível de compreensão leitora do estudante para a produção das atividades, e o segundo ao término, para verificar se haveria ou não um progresso perceptível desse nível de compreensão após a participação do estudante no projeto.

Também pensou-se em utilizar as observações e os resultados dos níveis de compreensão leitora dos estudantes atendidos pelo projeto para informar os professores da instituição. Apesar de muitos já estarem atentos ao fato de haver, entre seus alunos, aqueles que não conseguem acompanhar os conteúdos tão facilmente como seus colegas, as informações obtidas nos atendimentos seriam mais detalhadas e, talvez, pudessem contribuir para a elaboração de suas aulas. Porém, para que esse retorno pudesse ser possível, teria de haver um método mais desenvolvido para a coleta de dados, como o teste de nivelamento.

Ao longo dos anos de 2018 e 2019, buscou-se a melhor forma de atender aos alunos do IFRS - Campus Restinga durante a oferta de atendimentos semanais extraclases com foco na compreensão leitora e, também, com essa experiência, aprimorar a elaboração e a aplicação das atividades. É válido lembrar que muitos estudantes ainda sofrem com obstáculos na leitura e na escrita, que acabam prejudicando o desempenho na realização de diversas atividades exigidas pela instituição. As lacunas provenientes de diferentes etapas do ensino básico acarretam a defasagem em conhecimentos basilares, o que impede, muitas vezes, o acompanhamento adequado dos conteúdos trabalhados, previstos pelos projetos pedagógicos dos cursos.

Sendo assim, entendemos que o projeto tornou-se relevante, já que a escola não é apenas um espaço para avaliação dos estudantes mas também um espaço que deve buscar, dentro das formas possíveis, ajudá-los, considerando as particularidades de cada indivíduo, o que se torna impraticável em uma sala de aula regular. Para que não ocorra evasão escolar e para que tente ser cumprido o princípio da equidade entre os estudantes, projetos com ações voltadas para o aprendizado de todos os alunos tornam-se necessários. Esperamos que, com esta narrativa, possamos difundir a experiência adquirida e inspirar e auxiliar a realização de projetos semelhantes em outros Institutos Federais e em demais instituições de ensino.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação. *PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação : SAEB : ensino médio : matrizes de referência, tópicos e descritores*. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/saeb_matriz2.pdf>. Acesso em 29 de mar. de 2020.

CAMARGO, Luís. Apresentação. *In: RIBEIRO, Solange. et al. Literatura e música*. São Paulo: Editora Senac São Paulo: Instituto Itaú Cultural, 2003, p. 09-16.

CANTALICE, Lucicleide Maria de. *Ensino de estratégias de leitura*. Psicologia Escolar Educacional. Campinas, vol. 8, n. 1, p. 105-106, jun. 2004. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/pee/v8n1/v8n1a14.pdf>>. Acesso em 4 de maio de 2020.

INEP, MEC. *Brasil no PISA 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros / OCDE-Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico*. São Paulo: Fundação Santillana, 2016. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015_completo_final_baixa.pdf>. Acesso em 29 de mar. de 2020.

JUNIOR, R. C. Ler e compreender tirinhas. *In: ELIAS, V.M. (org). Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita, leitura: 1. ed. 3ª reimpressão*. São Paulo: Contexto, 2014, p. 227-235.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender os sentidos do texto*: 3. ed. 13ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

OECD. *PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematic, Financial Literacy and Collaborative Problem Solving*. Paris: PISA, OECD Publishing, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1787/9789264281820-en>>. Acesso em 29 de mar. de 2020.

RAMOS, Paulo. Recursos de oralidade nos quadrinhos. *In: ELIAS, V.M. (org). Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita, leitura: 1. ed. 3ª reimpressão*. São Paulo: Contexto, 2014, p. 79-101.

SILVA, V. Aguiar e. Teses sobre o ensino do texto literário na aula de Português. *In: Diacrítica: Revista do Centro de Estudos Humanísticos da Universidade do Minho*, nº 13-14. Braga: Universidade do Minho, 1998/1999.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. *Modelos teóricos e estratégias de leitura: suas implicações no ensino*. Maceió: EDUFAL, 2005.

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

Data de submissão: 20/03/2020. Data de aprovação: 07/05/2020.