



O sentido das palavras “soltas”: protocolo de leitura Circuito Fechado de Ricardo Ramos

Ivonete Nink Soares¹
ivonetenink@hotmail.com
Tatiane Castro dos Santos²
tatitcs@hotmail.com

RESUMO:

No presente artigo discorremos sobre leitura, de modo geral, e um protocolo desenvolvido para a compreensão do texto Circuito Fechado, de Ricardo Ramos. Argumentamos, também, sobre repetições, o sentido do texto, informações implícitas, propósitos das palavras e expressões. O objetivo é avaliar o procedimento, em observação à matriz de referência de Língua Portuguesa, especificamente dos descritores do tópico I. Contribuíram teoricamente: Antunes (2003), Magalhães e Machado (2012), Bortone e Martins (2008), Bortoni-Ricardo (2012). Ao concluir, defendemos que o docente, ao realizar a mediação da leitura, contribui para a aprendizagem significativa, formação de leitores proficientes e com a qualidade do ensino.

PALAVRA-CHAVE:

Leitura;
Protocolo de leitura;
Sentido do texto.

¹ Doutoranda em Estudos de Linguagens pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Mestra em Letras pela Universidade Federal do Acre (UFAC), Especialista em Metodologia e Didática do Ensino Superior, possui graduação em Letras – Português/Inglês - Faculdades Integradas de Ariquemes (FIAR). É professora efetiva do estado de Rondônia, onde leciona Língua Portuguesa.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF), Mestra em Letras pela Universidade Federal do Acre (UFAC) e possui Graduação em Letras pela mesma Instituição. É professora Adjunta da Universidade Federal do Acre (UFAC), onde leciona diversas disciplinas.

1 Introdução

A leitura é algo essencial para que o indivíduo possa participar da sociedade letrada, não ficar à margem do entendimento, dos assuntos veiculados por meio da escrita. Nas palavras de Bortone e Martins (2008, p. 7), “É por meio da leitura (no seu sentido mais amplo) que o homem tem acesso à informação, defende seus pontos de vista e partilha dos bens culturais que a sociedade atual considera como legítimos, podendo exercer, assim, a cidadania”. Daí a importância de auxiliar o aluno a tornar-se um leitor proficiente.

A escola é a instituição formal responsável para o ensino da leitura, porque ler não é apenas decodificar a escrita, isso alguns alunos já apresentam quando têm ingressam no ambiente escolar. Ler é compreender a escrita em suas minúcias, no contexto sócio-histórico, no processo de interação e no propósito comunicativo, intenção da escrita.

Na afirmativa de Antunes (2003, p. 70), “A leitura é uma atividade de acesso ao conhecimento produzido, ao prazer estético e, ainda, uma atividade de acesso às especificidades da escrita”. Em outras palavras, a leitura é um caminho capaz de conduzir ao saber que outrem se dispôs a apresentar por meio da escrita. O estilo, o jogo com as palavras, o modo de dispor as informações no papel, cativa aos apaixonados pela exposição artística das palavras, principalmente, em textos literários, é a beleza do texto culminando em prazer estético. Por fim, a leitura é a atividade apropriada, quando bem preparadas, para conhecer as peculiaridades da escrita dos diversos gêneros, ampliar o léxico, entender o processo de escrita adequado a cada contexto etc.

Por essa perspectiva, realizar atividades constantes de leitura, previamente elaboradas, com objetivos definidos, traz inúmeros benefícios aos alunos. Bortone e Martins (2008, p. 40) elucidam, “É preciso levar nossos alunos a lerem o mundo, o filme, a música, a notícia, o gráfico, o *e-mail*, o discurso político, as entrelinhas, a obra de arte...” Ler não é somente decodificar, é compreender qualquer tipo de texto.

Antunes (2003, p. 81-82) menciona que “O ideal é que o aluno consiga perceber que nenhum texto é neutro, que por trás das palavras mais simples, das afirmações mais triviais, existe uma visão de mundo, um modo de ver as coisas, uma crença”. Quando o aluno não consegue trilhar sozinho esse caminho, ele precisa de um membro mais experiente, no caso, o professor.

Ainda nas palavras de Antunes (2003, p. 84):

Qualquer texto comporta interpretações que requerem mais do que as palavras que lá estão expressas. Ou seja, a totalidade do sentido do

texto tem que ser encontrada também em níveis que transcendem a materialidade do texto. Todo leitor traz para o texto seu repertório de saber prévio e vai, com isso, realizando inferências ou interpretando os elementos não explicitados no texto; e vai, assim, compreendendo-o.

Por essa constatação é que o percurso não deve ser realizado de modo solitário, sem um indivíduo mais experiente no assunto ou no contexto. Nem sempre o aluno possui o repertório de saberes necessários para a compreensão do texto e, por vezes, deixa de entender o exposto apenas por uma palavra, por conseguinte, vem a frustração e o sentimento de inferioridade.

A mediação na leitura não pode deixar de existir, seja de forma individual ou em grupo. Pedir aos alunos que façam leituras silenciosas apenas para ter uma sala de aula em silêncio, e, posteriormente, que respondam as questões propostas pelos livros didáticos, sem nenhum auxílio de compreensão, é uma prática que deve ser evitada nas escolas, ou melhor, deixar de existir.

O que se assemelha a essa atitude, praticada no contexto escolar, poderia ser vista na sociedade, caso acontecesse de alguém solicitar a um indivíduo para tomar posse, pela primeira vez, de uma bicicleta, pedalar e chegar ao fim de um percurso, sem nenhum dano, sem nenhuma queda. Isso é basicamente impossível. Faz-se necessário as rodinhas de apoio ou o segurar na garupa da bicicleta, ajudar no equilíbrio. Assim deve ser com a leitura, mediar, oferecer suporte, formular perguntas estratégicas, dar assistência no caminho para a compreensão.

A dificuldade com a leitura pode ser tão intensa que pode causar a evasão escolar. Quando isso acontece, para Antunes (2003, p. 20), o aluno tem “a quase inabalável certeza de que é incapaz, de que é linguisticamente deficiente, inferior, não podendo, portanto, tomar a palavra ou ter voz para fazer valer seus direitos, para participar ativa e criticamente daquilo que acontece à sua volta”. Não são joelhos ralados, que, geralmente, curam com o tempo, são chagas abertas na existência do ser humano.

2 Protocolos de leitura

A leitura, como principal meio de aquisição de conhecimentos, requer muita atenção, visto que é a efetivação de um processo mental complexo que deve gerar compreensão e construção do sentido de um texto, envolvendo diversos fatores.

Para o docente, entender como o aluno realiza mentalmente o processo de compreensão do texto lido é extremamente relevante para assegurar e facilitar a aprendizagem dele. Diante dessa assertiva, desenvolver o trabalho com protocolos de leitura é muito positivo, pois, de acordo com Magalhães e Machado (2012, p. 49),

“A técnica dos protocolos verbais reúne dois processos complexos: a ação de ler e a de verbalizar, o que o funcionamento dos sistemas de memória traz à tona”. Ou seja, ao realizar a leitura de um texto, o aluno expõe as assimilações mentais realizadas.

Para Leal [s.d.], esses instrumentos elaborados, os protocolos de leitura, “levam o leitor a explicitar o que se passa em sua mente enquanto faz a leitura. O objetivo é que o sujeito descreva as estratégias usadas em sua interação com o texto escrito; ‘pense em voz alta’ sobre suas próprias estratégias de leitura”.

Dessa forma, o aluno pensa alto, numa atividade que combina leitura com verbalização, quer de forma oral, quer de forma escrita, concomitante à leitura ou tempos depois, segundos ou dias, e o professor, cujo conhecimento e domínio na temática, geralmente, são aprofundados, age como mediador da leitura, atenuando as dificuldades encontradas para a compreensão do texto.

Por meio da efetivação do protocolo de leitura é possível conhecer o caminho percorrido pelo aluno, além do grau de complexidade encontrado por ele para a compreensão da leitura e estratégias utilizadas. Além do mais, é um auxílio que o professor pode desempenhar para um trabalho docente colaborativo, no entendimento, de modo geral, do texto, de determinadas expressões ou palavras desconhecidas, das relações entre o texto e os conhecimentos prévios do aluno.

Nesse contexto, o auxílio prestado pelo professor é a mediação de leitura, o suporte necessário para a compreensão do texto. A ideia de mediação está sendo interpretada e concebida como **andaime**, que Lopes e Carvalho (2012, p. 114) definem como o “apoio oferecido por alguém cujo conhecimento e experiência são aprofundados o bastante para assegurar e facilitar a aprendizagem de outrem num contexto social específico”.

Para Mesquita (2012, p. 156),

Fazer uma leitura pedagogicamente mediada demanda arriscar-se, ir além do que está declarado; mas é sempre a partir de possibilidades que se apresentam no próprio texto e em seus recursos gráfico-pictóricos que o leitor vai mobilizar o sentido plural entrelaçado em seu contexto. Ele deve lançar mão de conhecimentos outros, não literalmente presentes na materialidade textual, mas que sejam fisgados, que estejam atrelados a ela.

Nem sempre o aluno, sozinho, terá capacidade e conhecimentos necessários para compreender o texto lido. A mediação realizada pelo docente irá preencher as lacunas existentes, contribuir para a construção do elo entre o conhecimento de mundo do leitor e os conteúdos do texto, além de ampliar o conhecimento enciclopédico deles.

Nas palavras de Moura e Martins (2012, p. 108):

Mediação de leitura é uma ação coletiva, porque envolve mediar e aprender com a mediação. Para o aluno, é uma ação de construção da autonomia na leitura. Em termos pedagógicos, a insistência nessa atividade trará ganhos também para o professor, que aprenderá a contar com o aluno para realizar a própria avaliação.

O aluno, aos poucos, tornar-se-á um leitor proficiente, saberá buscar o implícito do texto, as entrelinhas. O professor poderá avaliar seus próprios procedimentos pedagógicos e, quando perceber a necessidade, aperfeiçoá-los.

3 Avaliações da aprendizagem no Brasil

Em sala de aula, pública ou privada, as avaliações sempre existiram, sendo qualitativas ou quantitativas. As de cunho qualitativo, geralmente, acontecem de modo imperceptível pelo alunado, fazem parte das atividades rotineiras e não apresentam uma pontuação para o aluno. Os professores, por meio de diversas estratégias, realizam a sondagem da aprendizagem para (re)direcionar sua prática pedagógica, verificam se os objetivos foram atingidos e, caso não tenham sido, reformulam, propiciam outra metodologia, outra forma do aluno assimilar o que foi ensinado. Já as avaliações quantitativas, na maioria das vezes, são as mais temidas pelos estudantes, pois ao final receberão uma nota, um número e, a depender, poderão ser aprovados ou reprovados.

Além dessas, no Brasil, o processo de ensino e aprendizagem, principalmente das escolas públicas, também é submetido a avaliações. Elas fazem parte do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), um conjunto de avaliações externas em larga escala efetivadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), que aplica testes e questionários para realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante.

Nessa perspectiva, Amaral, Alvarse e Silva (2020), afirmam que essas avaliações se configuram como:

[...] instrumento estratégico justificado tanto para a produção de evidências a respeito de alunos, escolas e redes de ensino, quanto para a possível indução e consolidação de objetivos educacionais, especialmente como condição para a melhoria da qualidade da educação escolar.

Em outros termos, avaliações padronizadas, aplicadas em diversas escolas, públicas e privadas, em todos os municípios, estados e Distrito Federal, com o intuito de produzir indicadores, apresentar um perfil da educação pública brasileira, “o

desempenho dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática em cada segmento do ensino fundamental e no ensino médio” (CARVALHO; OLIVEIRA; LIMA, 2014). Além desses componentes curriculares, em 2021, também foram aplicados testes de Ciências da Natureza e de Ciências Humanas para uma amostra, isso indica possibilidade de acréscimo nas áreas de conhecimento prestigiadas nas aplicações.

Para avaliar os alunos nesses componentes curriculares, os testes são elaborados a partir de **matrizes de referência**, que estabelece eixos, temas e tópicos.

O termo Matriz de Referência ou Quadro Conceitual (em inglês Framework) é utilizado especificamente no contexto das avaliações em larga escala para definir o construto e os fundamentos teóricos de cada teste ou questionário que compõe a avaliação, indicar as habilidades ou traços latentes a serem medidos e orientar a elaboração de itens. Além disso, também orienta a construção de escalas de proficiência, que especificam os níveis em que os estudantes se encontram e quais habilidades provavelmente são capazes de realizar no contexto da avaliação. (BRASIL, 2020).

Para que essas matrizes fossem elaboradas, o INEP tomou “por referência os Parâmetros Curriculares Nacionais e foram construídas a partir de uma consulta nacional aos currículos propostos pelas Secretarias Estaduais de Educação e por algumas redes municipais” (BRASIL, 2011, p. 17). Também fez consulta a “professores regentes de redes municipais, estaduais e de escolas privadas, de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio e, ainda, examinou os livros didáticos mais utilizados para essas séries” (IBGE, 2022). Desde 2019, após a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), “o Saeb passa por um momento de transição no qual as matrizes utilizadas desde 2001 estão sendo progressivamente substituídas por aquelas elaboradas em conformidade com a BNCC” (BRASIL, 2020).

Os conteúdos que compõem as matrizes de referência retratam as competências e habilidades que se espera alcançar em cada componente curricular avaliado dos três anos de escolaridade escolhidos pelo Saeb (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas), sendo divididos em descritores, que são as habilidades que baseiam os itens dos componentes curriculares. (BORGES; ALMEIDA; SANTANA, 2021, p. 13)

Em outras palavras, os alunos, ao realizarem as avaliações em larga escala, não estão sendo avaliados apenas em relação a conteúdos escolares, as competências e habilidades também estão sendo verificadas. Todas as questões são elaboradas de acordo com os objetivos dos **descritores** (D). “O descritor é uma associação entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelo aluno, que traduzem certas competências e habilidades. (BRASIL, 2011, p. 18). Todavia, essas precisam ser

elencadas dentro das possibilidades de serem objetivamente verificadas, inseridas em uma escala de proficiência, “um conjunto de números ordenados, obtido pela Teoria de Resposta ao Item (TRI) que mede a proficiência (habilidade) em uma determinada área de conhecimento” (KLEIN, 2006).

Vejamos o quadro a seguir com os tópicos e os descritores das matrizes de referência para a avaliação em larga escala de Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental I (5º ano) e Fundamental II (9º ano):

Quadro 1 - Matriz de referência de Língua Portuguesa - Ensino Fundamental I e II

5º EF I	9º EF II	Tópico I. Procedimentos de leitura
D1	D1	Localizar informações explícitas em um texto.
D3	D3	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
D4	D4	Inferir uma informação implícita em um texto.
D6	D6	Identificar o tema de um texto.
D11	D14	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
5º EF I	9º EF II	Tópico II: Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto
D5	D5	Interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.)
D9	D12	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
5º EF I	9º EF II	Tópico III. Relação entre textos
D15	D20	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.
--	D21	Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.
5º EF I	9º EF II	Tópico IV. Coerência e coesão no processamento do texto.
D2	D2	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
D7	D10	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
D8	D11	Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.
D12	D15	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.
--	D7	Identificar a tese de um texto
--	D8	Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la
--	D9	Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto
5º EF I	9º EF II	Tópico V. Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido
D13	D16	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
D14	D17	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
--	D18	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão
	D19	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos
5º EF I	9º EF II	Tópico VI. Variação Linguística
D10	D13	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto

Fonte própria (2022)

Em relação à Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental, a matriz de referência é composta por seis tópicos, que “são subdivisões de natureza operacional para facilitar a agregação de diferentes variáveis associadas aos diferentes tópicos relacionados ao tema estudado” (BRASIL, 2020); 15 descritores para avaliar os alunos concluintes do Ensino Fundamental I, 1º ao 5º ano, e 21

descritores para avaliar os concluintes do Fundamental II, 6º ao 9º ano. “Esses descritores indicam habilidades gerais que se esperam dos alunos; constituem a referência para seleção dos itens que devem compor uma prova de avaliação” (BRASIL, 2011, p. 18).

4 Metodologia para o protocolo de leitura

Tendo em vista as matrizes de referência de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II, os tópicos e os descritores das avaliações em larga escala, a metodologia adotada para realizar o protocolo verbal da leitura foi planejada para um aluno que estivesse cursando o 7º ano, turma na qual a professora-pesquisadora lecionava, com o objetivo de avaliar, de forma qualitativa, o procedimento de leitura desse aluno, considerando, prioritariamente, o tópico I que diz respeito sobre as competências e habilidades dos procedimentos de leitura, especialmente do descritor 3 (D3), – que avalia a competência e a habilidade do estudante para inferir o sentido de uma palavra ou expressão –, do descritor 4 (D4) – que avalia a competência e a habilidade do estudante para inferir uma informação implícita em um texto – e do descritor 6 (D6) – que avalia a competência e a habilidade do leitor para identificar o tema de um texto.

Após a definição dos objetivos para realizar o protocolo, o passo seguinte foi selecionar o texto. Esse deveria ser capaz de oportunizar ao participante da atividade as inferências pretendidas com a leitura e ter um tema apresentado de forma inusitada. Ao considerar essas peculiaridades, a escolha foi Circuito Fechado, de Ricardo Ramos, um texto com algumas palavras repetidas, e que apresenta o tema através de substantivos, palavras, aparentemente soltas.

Com objetivos definidos e texto selecionado, a outra etapa de preparação da atividade foi elaborar um roteiro de perguntas, um material de apoio, capaz de auxiliar no alcance dos objetivos almejados, um caminho a ser seguido, todavia não rijo, outras possibilidades poderiam ser acrescentadas, a depender da interpretação, necessidades e dificuldades apresentadas pelo leitor participante.

Ciente da impossibilidade de realizar o protocolo verbal de leitura sem um colaborador, um leitor, a professora-pesquisadora, em sala de aula, explicou que precisava de um aluno para ler um texto e responder algumas perguntas sobre ele. Assim como esperado, ninguém se prontificou de imediato, possivelmente por receio ou timidez. Por ser algo indispensável, o convite foi feito, salientou-se que se tratava de uma colaboração, uma participação muito importante para a professora. Logo após, uma aluna se prontificou.

No dia e local agendados, numa escola da rede pública do estado de

Rondônia, no município de Porto Velho, com o texto impresso e em posse do roteiro de perguntas, a professora, utilizando um celular para gravar o protocolo verbal, em áudio, efetivou a atividade. Durante a transcrição da leitura, houve cuidado para que o nome da colaboradora fosse preservado, sendo assim, para o protocolo de leitura ela foi nomeada de Leitora (L) e a professora-pesquisadora de P.

5 Discussões e resultados

A seguir, será exposta a transcrição da leitura realizada pela Leitora (L), o mais próximo da escrita padrão, a pontuação, a medida do possível, seguirá a do texto original. Vale ressaltar que a leitura foi realizada com muita desenvoltura, fluência, celeridade, quase sem interrupções, no entanto, houve ausência de duas linhas completas do texto. O modo como o texto estava disposto no papel talvez tenha contribuído para que a Leitora não percorresse as linhas de forma adequada.

Após uma breve conversa, sobre a atividade, e agradecimento pelo comparecimento, iniciou-se a leitura.

(01) P.: Começando, então, a leitura... pela aluna L.

(02) L.: Circuito Fechado, de Ricardo Campos... Chinelos, vaso, descarga. Pia, sabonete. Água. Escova, creme dental, água, espuma, creme de barbear, pincel, espuma, gilete, água, cortina, sabonete, água fria, água quente, toalha. Creme para... cabelo, pente. Cueca, camisa, “abotaduras”, abotoaduras, calça, meias, sapatos, gravata, paletó. Carteira, níqueis, “documento”, caneta, chaves, lenço, relógio, maço de cigarros, caixa de fósforo. Jornal. Mesa, cadeiras, xícara e pires, prato, bule, talheres, guardanapo. Quadros. “Pasto”, carro. Cigarro, fósforo. Mesa e poltrona, cadeira, cinzeiro, papéis, telefone, agenda, copo com lápis, canetas, bloco de notas, espátula, pastas, caixas de entrada, de saída, vaso com plantas, quadros, papéis, ... cigarro, fósforo. “Bandeija”, xícara pequena. Cigarro e fósforo. Papéis, telefone, relatórios, ... cartas, ... “nova” notas, vales, cheques, memorandos, bilhetes, telefone, papéis. Relógio. Mesa, cavalete, cinzeiros, ... cadeiras, “esboço”, esboços de anúncios, fotos, cigarro, fósforo, blocos de papel, caneta, projetor de filmes, ... xícara, cartaz, lápis, cigarro, fósforo, quadro-negro, giz, papel. Mictório, pia, água. Táxi. Mesa, “de” ... “Mesa” ... fósforos. Escova de dentes, pasta, água. Mesa e poltrona, papéis, telefone, revista, ... copo de papel, ... cigarro, fósforo, telefone interno, externo, papéis, prova de anúncio, caneta e papel, relógio, papel, ... pasta, cigarro, fósforo, “cane” papel e caneta, telefone, caneta e papel, telefone, papéis, folheto, xícara, ... jornal, cigarro, fósforo, papel e caneta. Carro. Maço de cigarros, caixa de “fósforo”. Paletó, gravata. Poltrona, copo, revista. Quadros. Mesa, cadeiras, pratos, talheres, copos, guardanapos. Xícaras. ... “Abotoadura”, “duras” camisa, sapatos, “meia”, meias, calça, cueca, pijama, “e” chinelos. Vaso, descarga, pia, água, escova,

creme dental, espuma, água. Chinelos. Coberta, cama, travesseiro.

Após a leitura do texto, iniciou-se a etapa de compreensão, seguindo o roteiro de perguntas previamente elaboradas.

(03) P.: Qual é a sua primeira impressão ao terminar de ler o texto?

(04) L.: Hum... Eu percebi o dia de uma pessoa, só que com ... pequenas palavras, coisas que aconteceram ... nos mínimos detalhes.

Assim como observado, a resposta da leitora, após uma única leitura, sem prévio conhecimento do texto, alcança o objetivo presente na matriz de referência de Língua Portuguesa no tópico 1 sobre os procedimentos de leitura, especificamente o descritor 6 (D6), que avalia a competência e a habilidade do leitor para identificar o tema do texto. O que para muitos, à primeira leitura, parece apenas uma série de palavras desconexas, devido à ausência de elementos coesivos, para essa leitora fez sentido. Sua competência e habilidade leitora estão compatíveis com o ano escolar.

Para entender sua estratégia de leitura, continuou-se a conversa.

(05) P.: Em que esse texto se diferencia dos demais que você costuma ler?

(06) L.: É... Não tem a presença dos... Ai, meu Deus... Ai, eu esqueci o nome do... provérbios, né? É provérbios?

(07) P.: Verbos?

(08) L.: É. Verbos. Não tem.

A leitora percebe a diferença desse texto entre os demais. Ela tenta lembrar a nomenclatura de um dos fatores identificados por ela que o diferencia, porém, precisa de auxílio. A nomenclatura parece ser algo relevante para ela.

Antunes (2003, p. 32), em seu livro **Aula de português**, menciona que, “de tudo o que diz respeito à língua, a nomenclatura é a parte menos móvel, menos flexível, mais estanque e mais distante das intervenções dos falantes. Talvez, por isso mesmo, seja a parte "mais fácil" de virar objeto das aulas de língua”. E, possivelmente, por ser o que mais acontece nas aulas, a leitora sentiu a necessidade de lembrar.

Seguindo com a compreensão:

(09) P.: É... Esse texto então, para você, faz sentido?

(10) L.: Sim... Eu vejo, eu consigo ainda, um pequeno sentido.

(11) P.: É possível construir um texto com qualquer sequência de palavras que eu imaginar? Eu vou escrevendo palavras para formar um texto que faz sentido?

(12) L.: Não.

- (13) P.: Por quê?
- (14) L.: Porque... acho que depende muito da posição das palavras pra fazer sentido.
- (15) P.: Da posição delas?
- (16) L.: É.
- (17) P.: Por que, então, que esse texto fez sentido?
- (18) L.: Porque elas estão posicionadas corretamente..., é ... em sequência.
- (19) P.: O que seria essa sequência?
- (20) L.: A sequência do dia de uma pessoa que foi o que eu percebi, né!? ... no texto.

Para inferir o sentido das palavras, a leitora foi além da superfície do texto, não se prendeu ao sentido literal, da maioria das palavras, percebeu o encadeamento de ações, atribuiu sentido a elas pelo contexto. Utilizou os elementos, aparentemente isolados para a compreensão global da leitura, as atividades realizadas por uma pessoa durante o dia. Enfim, apresentou outras competências e habilidades no ato de ler. Cumpriu os objetivos do tópico 1 mencionados no descritor 3 (D3), – inferiu o sentido das palavras e expressões –, bem como o objetivo do descritor 4 (D4) – inferiu informações que estavam implícitas no texto.

- (21) P.: Você já tinha lido esse texto?
- (22) L.: Não.
- (23) P.: Primeira vez?
- (24) L.: Sim.

Vale ressaltar que, antes do início da execução do protocolo verbal, foi explicado à leitora que, caso fosse necessário, poderia ler o texto novamente. Ela não julgou ser necessário e o processo de descrição das estratégias usadas em sua interação com o texto escrito, foi seguido.

- (25) P.: Que palavra do texto te chamou mais a atenção?
- (26) L.: É ..., me chamou atenção “abotoaduras”.
- (27) P.: Por que essa palavra?
- (28) L.: Hum... Porque para mim é uma palavra nova, eu não havia escutado ela ainda, ou lido ela, em nenhum momento, ainda.
- (29) P.: O que você acha que significa?
- (30) L.: Algo pra abotoar camisa. É o que parece.

O primeiro entrave no ato de ler aconteceu devido à circunstância da leitora estar diante de uma palavra nova. O feito chama a atenção porque ela não perguntou o significado, continuou a leitura e deduziu pelo contexto, por outro elemento citado no texto.

Magalhães e Machado (2012, p. 52) mencionam, “mesmo quando o leitor não possui conhecimento lexical e/ou de mundo específicos requeridos pelo texto, se tiver habilidade para reconhecer a relação existente entre os vocábulos no interior desse texto, é possível chegar a uma compreensão”. Foi isso o que aconteceu, mesmo com a falta de informação sobre a definição da palavra “abotoaduras”, a leitura foi seguida e ao final a leitora demonstrou capacidade para relacionar esse vocábulo ao restante do texto e deduzir o significado. Dessa forma, o objetivo almejado com o descritor 3 (D3), inferir o sentido de uma palavra ou expressão, foi contemplado novamente, sem necessidade de mediação.

Seguindo pelo sentido das palavras, o protocolo continuou.

(31) P.: Ok. Alguma outra palavra que tenha te chamado a atenção?

(32) L.: Não, somente.

(33) P.: Só essa?

(34) L.: Sim...

(35) P.: Veja outra diferente. Pode dar uma olhada no texto.

(36) L.: Tudo bem...

(Instantes de procura)

(37) P.: Observe a segunda palavra do texto.

(38) L.: Segunda palavra?

(39) P.: Isso.

(40) L.: Vaso.

(41) P.: O que você acha que é essa palavra?

(42) L.: Bom, pela palavra que vem depois dela, que é descarga, me vem, vaso sanitário.

(43) P.: Isso.

(44) P.: E se essa palavra estivesse em um texto de 1500, na época do “descobrimento do Brasil”, ela significaria a mesma coisa?

(45) L.: Não.

(46) P.: Por quê?

(47) L.: Porque... bom, eu não sei exatamente, mas suponho que, naquela época, ainda não existiria, ainda, um vaso sanitário.

(48) P.: E a palavra mictório, você conhece?

(49) L.: Sim.

(50) P.: O que significa?

(51) L.: É ... É ... Ah, eu esqueci a palavra, me fugiu, mas ... é como se fosse ... o local “aonde” homens “faz” suas necessidades, ... que ... no caso, xixi.

(52) P.: Então, na frase: “Mictório, pia, água” significa?

(53) L.: No banheiro.

(54) P.: Isso. Que a pessoa foi ao banheiro, né!?

(55) L.: Uhrum.

Para saber o sentido de uma palavra não basta abrir um dicionário e ver o significado, é preciso contextualizar. Antunes (2003, p. 78) esclarece que, “O sentido de um texto não está apenas no texto, não está apenas no leitor. Está no texto e no leitor, pois está em todo o material linguístico que o constitui e em todo o conhecimento anterior que o leitor já tem do objeto de que trata o texto”. Pelo uso da palavra descarga a leitora fez a definição da palavra pelo contexto sócio-histórico.

Ainda de acordo com Antunes (2003, p. 78), “não se pode ver no texto o que lá não está nem se pode ver apenas o que lá está sobre a página. A leitura tem, assim, a dinâmica de qualquer outro encontro: seu sentido é de agora e é de antes”. Mesmo que a Leitora não tenha muita experiência de vida, ela tem apenas 12 anos, consegue ir além das palavras escritas no texto, deduz que não havia água encanada em 1500, portanto, era impossível haver descargas e banheiros como os atuais.

(56) P.: Tem algumas palavras que se repetem mais que outras nesse texto quais são elas?

(57) L.: Eu percebi cigarro e fósforo.

(58) P.: Cigarro e fósforo? Por que você acha que elas se repetem tanto? Que informação a repetição dessas palavras transmitem?

(59) L.: Que... que a pessoa, ela... fuma, várias vezes ao dia.

A repetição, às vezes duramente criticada nas produções de texto dos alunos, aparece, nesse caso, com um propósito comunicativo, apontado pela leitora, uma temática exposta pelo autor. Em nenhum momento as repetições causaram estranheza na leitora, ela compreendeu o sentido atribuído ao uso de vocábulos repetidos. Assim como aponta Antunes (2009, p. 148):

Importante seria mostrar, em textos, os casos em que a repetição de uma palavra desempenha uma função textual ou discursiva relevante. Por exemplo, a repetição de uma palavra pode sinalizar a concentração temática de um texto, de um parágrafo, ou marcar a ênfase que se deseja atribuir a uma palavra, a uma informação, uma ideia.

Por fim, não se deve simplesmente condenar, reprimir, considerar um erro a repetição de palavras, é preciso explicar e exemplificar a adequação e a inadequação. Se há atribuição de sentido não é errado nem precisa substituir. Todo texto tem seu propósito comunicativo, para cumprir esse objetivo o autor usa diversas estratégias.

Na sequência, temos:

(60) P.: Quem é a pessoa desse texto, homem ou mulher?

(61) L.: Homem.

- (62) P.: Por que você acha isso?
(63) L.: Pela presença da palavra mictório...
(64) P.: Essa palavra?
(65) L.: E cueca também.

O trecho acima demonstra que a leitora de fato conhecia o sentido da palavra mictório, assim sendo, não mencionou a palavra mais corriqueira para distinção entre os gêneros, cueca, utilizou o seu léxico.

Na transcrição que segue, o intento é avaliar a percepção do sujeito do texto que a leitora foi capaz de discernir.

- (66) P.: Esse sujeito é uma pessoa famosa ou uma pessoa comum, pelo que você observou?
(67) L.: Famosa, parece.
(68) P.: Por quê?
(69) L.: Pelo fato dela ... É ... ah... hum ... não, ... posso trocar?
(70) P.: Pode. Pode trocar.
(71) L.: Eu acho que ela não é famosa. É.
(72) P.: Geralmente quem faz essas ações?
(73) L.: Uma pessoa que trabalha no escritório, porque tem muita ... “muita” palavra, telefone, papéis, e ... caneta também.
(74) P.: Então essa pessoa é famosa ou comum?
(75) L.: Comum.
(76) P.: Esse texto contou a história do dia a dia de uma pessoa. As ações realizadas por esse sujeito podem ser feitas apenas por ele?
(77) L.: Não.
(78) P.: Qualquer pessoa pode realizar isso?
(79) L.: Sim.

Pode ser percebido nesse trecho que existiu uma mudança de percepção do sujeito do texto, o que, inicialmente, para a leitora, demonstrava ser alguém famoso, de repente passou a ser uma pessoa comum. Houve um pedido de mudança de opinião. A leitora não teve argumentos para defender sua tese de fama, faltaram, ainda que de modo implícito, essas constatações.

Para inferir o sentido de uma expressão, elencou-se o que segue abaixo:

- (80) P.: E agora no trecho, “Coberta, cama, travesseiro”, qual é o sentido dessas palavras juntas?
(81) L.: Que a pessoa foi dormir, né!?
(82) P.: Isso.

Não há elementos coesivos, no entanto, a leitora, a partir do contexto, explicita o sentido da expressão, sem precisar de mediação. Ela percebe a sequência das palavras e menciona a ação.

Em relação ao uso de palavras, no texto, no singular e no plural, a situação foi diferente. Vejamos:

(83) P.: Quando você compara dois trechos aí, o primeiro “Mesa, cadeiras, xícara e pires, prato, bule, talheres, guardanapo” é o primeiro trecho, com o outro “Mesa, cadeiras, pratos, talheres, copos, guardanapos”, que informação eu consigo perceber comparando esses dois trechos?

(84) L.: Hum... Que... que a pessoa... é ... foi comer alguma coisa,... como se fosse num jantar.

(85) P.: No primeiro trecho observando xícara e guardanapo o que está acontecendo em volta dessa pessoa?

(86) L.: Ela está tomando café da manhã.

(87) P.: Sozinha ou acompanhada?

(88) L.: Hum... acompanhada.

(89) P.: Xícara, guardanapo.

(90) L.: Aí está sozinha.

(91) P.: E o outro trecho, pratos, guardanapos?

(92) L.: Tá acompanhado.

Nos turnos acima transcritos, a leitora precisou de um auxílio maior na interpretação da situação descrita no texto, é essa a função da mediação da leitura, averiguar onde é preciso maior ou menor intervenção. Cabe ao docente ter discernimento para saber quando é preciso agir com maior exatidão.

Para concluir o protocolo, solicitou-se um resumo da narrativa, das palavras “soltas”.

(93) P.: Se fosse para você resumir esse texto, de acordo com o que você leu, agora em ações, em verbos, como que você falaria, resumindo ele?

(94) L.: Bom, seria..., começaria com ... é que o começo sem os verbos, é chinelos, então primeiro eu os colocaria ... Calço meus chinelos, vou ao vaso, faço higiene matinal, ... escovo os dentes, tomo um banho, porque água e espuma, né? Faço a barba, porque tem o creme e barbear... e por assim vai utilizando.

(95) P.: Que ação mais ele fez? Acordou, se higienizou, foi ao banheiro, que mais?

(96) L.: Tomou o café da manhã, depois... pegou a carteira, vestiu sua roupa, né? ... Pegou a carteira, pegou o jornal, depois foi pro carro e, pelo que aparenta, foi ao trabalho.

(97) P.: Foi ao trabalho ... uhrum... e o que mais?

(98) L.: Depois ele saiu do trabalho, aparentemente, voltou para casa, é ... voltou para

casa, aparentemente, jantou, e... assistiu TV na... assistiu TV na poltrona,... é... fumou novamente, né?... O que ocorre muitas vezes... Tirou a roupa, ... hum... tomou banho e foi... voltou a dormir.

(99) P.: Ótimo. MUITÍSSIMO obrigada.

Nos turnos finais do protocolo, propõe-se à leitora que ela faça um resumo do texto, das ações, usando os verbos que inicialmente ela sentiu falta. Houve pequenos bloqueios, mas o enredo foi narrado. As ações aconteceram, desde o momento de levantar até o momento de deitar, provando que, mesmo sem elementos coesivos, havia um enredo, não um amontoado de palavras soltas desconexas.

Ao expor o protocolo de leitura aplicado, salienta-se que diversos outros elementos do texto poderiam ter sido abordados, como, por exemplo, a relação entre título e tema, por que essa pessoa toma café da manhã sozinha e quando almoça e janta tem companhia, por que utiliza táxi, por que está sempre preocupada com o relógio, quais itens estão relacionados à profissão da personagem, qual a função dos quadros no enredo, dos esboços de anúncios, dentre outros. As possibilidades são muitas, mas é preciso elencar alguns para que atividade não se torne extremamente cansativa ao colaborador.

Durante a execução do protocolo verbal de leitura, constatou-se, assim como previsto, que o roteiro de perguntas seria um material de apoio, seu uso na íntegra ou adaptações dependeriam das necessidades do leitor. Isso de fato aconteceu. Algumas perguntas feitas à leitora não faziam parte do que foi previamente planejado, elas surgiram de acordo com a dificuldade da aluna, isso é mediação de leitura, ou seja, ações extremamente relevantes para o alcance dos objetivos.

A relevância desse experimento é demonstrar que é imprescindível instigar a descoberta do escrito nas entrelinhas do texto, realizar a mediação nas atividades que envolvem o ato de ler, o ensino de leituras. Ainda que a colaboradora para a execução dessa atividade não tenha tido grande demanda de intervenção, em alguma medida o papel desempenhado pela professora-pesquisadora foi indispensável para a produção de sentido do texto. Além disso, se o mesmo protocolo for aplicado a outro leitor, certamente o resultado será diferente, outras interferências serão necessárias, afinal cada indivíduo possui um conhecimento de mundo e um léxico particular.

Acredita-se que, quando o professor se propõe a realizar a mediação da leitura, ele contribui para a aprendizagem significativa, para a formação de leitores proficientes e reforça o compromisso com a qualidade do ensino. Concretiza atividades que ultrapassam a decodificação do texto, oportuniza a interação verbal, não reduz a leitura em exercícios monótonos, respostas encontradas em elementos literais e explícitos na superfície do texto ou em elaboração de fichas de leitura.

6 Considerações finais

No desenvolvimento do protocolo de leitura, tomando por base as matrizes de referência de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II, de modo prioritário o tópico 1, referente aos procedimentos de leitura, foi possível observar que a aluna alcançou os objetivos propostos para a atividade.

No que diz respeito ao descritor 3 (D3), – que avalia a competência e a habilidade do estudante para inferir o sentido de uma palavra ou expressão –, a transcrição da fala da aluna deixou explícito que ela, com apenas uma leitura, conseguiu inferir o sentido da palavra desconhecida, no caso, abotoaduras.

Em relação ao descritor 4 (D4) – que avalia a competência e a habilidade do estudante para inferir uma informação implícita em um texto –, a aluna não teve dificuldade para afirmar que se tratava de uma pessoa de gênero masculino, todavia, em relação a ser uma pessoa solitária ou ter companhia em alguma refeição, foi preciso fazer a mediação, assim como afirmar se a personagem fazia ações de pessoas comuns, sem fama, ou se era a rotina de uma pessoa supostamente famosa.

Ainda que a aluna tenha feito boa compreensão da leitura, de forma geral, alguns pontos do texto, bastante frisados, deixaram-na em dúvida. Por um instante a leitora afirmou que se tratava de alguém famoso, porém, por intervenção do mediador e devido à falta de elementos textuais que comprovassem sua afirmação, ela mudou de opinião.

Sobre o descritor 6 (D6) – que avalia a competência e a habilidade do leitor para identificar o tema de um texto –, a leitora expôs que se tratava da rotina de uma pessoa, desde o momento que essa acordava até o momento de se deitar. Ainda que o texto tenha sido produzido sem conectivos, isso não foi um empecilho para a construção de sentido do texto. Além disso, a aluna percebeu que se tratava de um fumante, as palavras cigarros e fósforos auxiliaram.

A conclusão é de que o objetivo de avaliar, de forma qualitativa, o procedimento de leitura da aluna, foi atingido. Diversos aspectos puderam ser observados, mencionados e examinados, pautados na experiência pedagógica, bem como nos suportes teóricos. Houve auxílio no cumprimento das exigências que a compreensão do texto implica.

Referências

AMARAL, Michelly Francini Brassaroto do; ALAVARSE, Ocimar Munhoz; SILVA, Fernando Augusto. **O desafio da construção de um modelo alternativo de avaliação externa em larga escala da aprendizagem**: um desafio, simultaneamente, conceitual, técnico e político como ponto de apoio para o sucesso de todos os alunos. Olhar de

Professor, Ponta Grossa, v. 23, p. 1-18, 2020. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/15616/20920921352>
3. Acesso em: 05 maio 2022.

ANTUNES, Irlandé. **Aula de português: encontro & interação**. – São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BORGES, Ana Paula Nogueira Rocha. ALMEIDA, Shirley Patrícia Nogueira de Castro e. SANTANA, Kátia Cristina Lima. (2021). **Avaliação Educacional: o Saeb, seus pressupostos, finalidades e repercussões**. In SciELO Preprints. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.2938>. Acesso em: 10 maio 2022.

BORTONE, Marcia Elizabeth. MARTINS, Cátia Regina Braga. **A construção da leitura e da escrita: do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental**. - São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 176 p.: il. (Ensinar leitura e escrita no Ensino Fundamental; V.3) [coordenação: Stella Maris Bortoni-Ricardo]

Brasil. Ministério da Educação. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2011.

BRASIL, Ministério da Educação. **Matriz de Referência ENEM**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2012/matriz_referencia_enem.pdf. Acesso em 05 maio 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. **Matrizes e Escalas**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/matrizes-e-escalas>. Acesso em 06 maio 2022.

CARVALHO, Cynthia Paes de; OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de; LIMA, Maria de Fátima Magalhães de. **Avaliações externas: tensões e desafios para a gestão escolar**. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 25, n. 59, 2014, p. 50-76. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/2856/2849>. Acesso em: 05 maio 2022.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica**, 2022. Disponível em: <https://ces.ibge.gov.br/base-dados/metadados/inep/sistema-nacional-de-avaliacao-da-educacao-basica-saeb.html>. Acesso em: 10 maio 2022.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Disponível em: <https://dados.gov.br/organization/about/instituto-nacional-de-estudos-e-pesquisas-educacionais-anisio-teixeira-inep>. Acesso em: 10 maio 2022.

LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. In: Glossário Ceale: **Protocolos de Leitura**. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/>

protocolos-de- leitura. Acesso em: 05 maio 2021.

KLEIN, Ruben. Como está a educação no Brasil? O que fazer? Ensaio: **Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 14, n. 51, p. 139-172, abr. 2006. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/692>. Acesso em: 10 maio 2022.

LOPES, Iveuta de Abreu. CARVALHO, Maria Avelina de. Experiências escolares para uma leitura eficaz. In BORTONI-RICARDO, Stella Maris. (orgs.) [et al]. **Leitura e Mediação Pedagógica** - São Paulo: Parábola Editorial, 2012. cap. 5, p.113-129.

MAGALHÃES, Rosineide. MACHADO, Veruska Ribeiro. Leitura e interação no enquadre de protocolos verbais. In BORTONI-RICARDO, Stella Maris. (orgs.)... [et al.]. **Leitura e Mediação Pedagógica** - São Paulo: Parábola Editorial, 2012. cap. 2, p. 45-64.

MESQUITA, Deise Nanci de Castro. Mediação pedagógica: leitura e escrita na escolarização básica. In BORTONI-RICARDO, Stella Maris. (orgs.)... [et al.]. **Leitura e Mediação Pedagógica** - São Paulo: Parábola Editorial, 2012. cap. 6, p. 131-159

MOURA, Ana Aparecida Vieira de. MARTINS, Luzineth Rodrigues. A mediação da leitura: do projeto à sala de aula. In BORTONI-RICARDO, Stela Maris. (orgs.)... [et al.]. **Leitura e Mediação Pedagógica** - São Paulo: Parábola Editorial, 2012. cap. 4, p. 87-112.



The meaning of “loose” words: reading protocol Closed Circuit by Ricardo Ramos

ABSTRACT:

In this article we discuss about reading, in general, and a protocol developed to understand the text Circuito Fechado, by Ricardo Ramos. We also argue about repetitions, the meaning of the text, implicit information, purposes of words and expressions. The objective is to evaluate the procedure, observing the reference matrix of Portuguese Language, specifically the descriptors of topic I. Theoretically contributed: Antunes (2003), Magalhães and Machado (2012), Bortone and Martins (2008), Bortoni-Ricardo (2012). In conclusion, we argue that the teacher, when performing the mediation of reading, contributes to meaningful learning, training of proficient readers and the quality of teaching.

KEYWORDS:

Reading;
Reading protocol;
Text sense.