

O texto conta, o leitor reconta: o ensino do reconto para o desenvolvimento da compreensão leitora

The text tells, the reader retells: the teaching of retelling for the development of reading comprehension

Kári Lúcia Forneck
Universidade do Vale do Taquari

Júlia Fachini
Universidade do Vale do Taquari

Resumo: Neste artigo abordamos o ensino da leitura, considerando duas variáveis: as estratégias e os objetivos de leitura, sendo que o foco maior foi dado ao estudo de um objetivo de leitura em específico, o de ler para recontar. Tomando como recorte teórico os pressupostos da Psicolinguística (SOLÉ, 1998; BORGES, 2018; PEREIRA; BORGES, 2018), neste estudo buscou-se analisar de que maneira o ensino do reconto pode contribuir com o desenvolvimento e o aprimoramento da habilidade de compreensão leitora. Para oportunizar o desenvolvimento e aperfeiçoamento da habilidade de recontar, foram realizadas cinco oficinas precedidas pela aplicação de um pré-teste e sucedidas pela aplicação de um pós-teste. Os testes e as oficinas foram realizados com 18 alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública. Embora a análise estatística não tenha apresentado variação significativa, houve uma melhora na média de desempenho dos estudantes, o que mostra que o trabalho com o reconto pode contribuir na formação de leitores mais autônomos, capazes de utilizar o que aprenderam e, conseqüentemente, controlar seu processo de compreensão leitora.

Palavras-chave: Compreensão leitora. Objetivos de leitura. Estratégias de leitura. Reconto.

Abstract: In this article, we approach the teaching of reading, considering two variables: strategies and reading objectives, with the greatest focus being given to the study of a specific reading objective, that of reading to retell. Taking as a theoretical framework the assumptions of Psycholinguistics (SOLÉ, 1998; BORGES, 2018; PEREIRA; BORGES, 2018), in this study we intended to analyze how the teaching of retelling can contribute to the development and improvement of reading comprehension skills. To provide opportunities for the development and improvement of the ability to retell, five workshops were held, preceded by the application of a pre-test and followed by the application of a post-test. Tests and workshops were carried out with 18 students from the 9th grade of Elementary School in a public school. Although the statistical analysis did not show significant variation, there was an improvement in the average performance of students, which shows that working with retelling can contribute to the formation of more autonomous readers, capable of using what they have learned and, consequently, controlling their reading comprehension process.

Keywords: Reading comprehension. Reading objectives. Reading strategies. Retelling.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A leitura é um processo amplo e complexo. Antes mesmo de ler o texto em si, algumas estratégias já começam a ser acessadas pelo leitor, tal como o estabelecimento do objetivo para a leitura. As intenções delimitadas antes mesmo do contato com o texto em si podem ser as mais variadas: podemos ler para aprender alguma coisa, para nos divertir, para conhecer o passo a passo de um procedimento, para nos informar. Neste trabalho, porém, iremos nos dedicar ao estudo de um dentre os inúmeros objetivos de leitura: ler para ser capaz de recontar o que foi lido. Presumimos que essa desenvolver didaticamente essa habilidade pode contribuir para uma leitura

mais eficiente, tratando-se, assim, de uma potencializadora no desenvolvimento da compreensão leitora. Assim sendo, vemos no ensino do reconto uma grande oportunidade de contribuir para a formação de leitores autônomos. Entendendo que formar bons leitores deve ser uma das principais metas da escola, essa pesquisa tem o intuito de pensar o ensino do reconto como um aliado no desenvolvimento da leitura e, conseqüentemente, contribuir para a formação leitora.

Destacamos que a habilidade de compreender um texto não se desenvolve de maneira natural, é preciso ensinar a compreender. Acreditamos, portanto, que uma das principais tarefas do professor deve ser a de planejar e propor diferentes atividades que visem compreender o texto, já que ler não se resume somente a decodificar o que está escrito, mas também a compreender o que o texto diz. Para explicar essa visão sobre a leitura e sobre os demais conceitos apresentados, serão utilizados estudos que permeiam o campo da Psicolinguística.

Buscamos, assim, a reflexão sobre o ensino da leitura, das variáveis que fazem parte do processo, além de voltar nosso olhar ao gênero escolhido, pensando como seu ensino pode acontecer na prática. Em vista disso, a investigação aqui relatada teve o intuito de responder à pergunta: como o ensino do reconto, assumido como objetivo de leitura, pode contribuir, juntamente com o uso de estratégias de leitura, para o desenvolvimento da compreensão leitora?

O principal propósito estabelecido nesta investigação foi o de verificar como o ensino do reconto pode contribuir com o aprimoramento da habilidade de compreensão textual, a partir da avaliação do progresso dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental na produção de recontos, após sua participação em oficinas cujo propósito era ensiná-los a atentar aos textos lidos para atender ao objetivo de leitura que consistiu na produção de recontos.

Este texto relata a experiência de investigação desenvolvida com esse propósito. Num primeiro momento, apresentamos as aproximações conceituais adotadas nesta pesquisa e, na seqüência, a descrição dos procedimentos metodológicos e a análise dos resultados obtidos.

2 APROXIMAÇÕES CONCEITUAIS

O referencial conceitual adotado neste estudo e apresentado a seguir sustenta-se na definição de compreensão leitora, por meio da explicitação da concepção de estratégias de leitura e da delimitação do conceito de reconto. Importante mencionar que a temática do ensino da leitura perpassa todas essas definições.

2.1 CONCEPÇÕES DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA

Para conceituar o que são estratégias de leitura, esclarecer seu papel no processo de compreensão e pensá-las no contexto de ensino da leitura, utilizaremos como base teórica os pressupostos de Solé (1988), entendendo sua perspectiva como sendo o fio condutor para as demais pesquisas realizadas posteriormente. Segundo a autora, as estratégias de leitura abrangem os objetivos de leitura, o planejamento da forma com que eles serão atingidos, sua avaliação e mudança na estratégia utilizada, quando necessário.

Embora possa parecer que isso demande um pouco de trabalho, o uso de estratégias de leitura acontece na maioria das vezes de forma inconsciente. Esse processo só deixa de ser automático quando o leitor se depara com obstáculos durante a leitura, algo que torne difícil a compreensão. Para ultrapassar tais obstáculos, o leitor, conscientemente, realizará alguma ação para solucionar o problema, ou seja, entrará em um 'estado estratégico', como define Solé (1998).

Observa-se, então, que, para que o leitor compreenda o que lê, ele se mune de diferentes estratégias. E elas, para serem utilizadas de maneira consciente ou não, precisam ser ensinadas, já que não se desenvolvem sozinhas e nem surgem naturalmente. Solé (1998) explica o motivo pelo

qual é necessário ensinar estratégias de compreensão, esclarecendo que desejamos formar leitores autônomos, que tenham habilidade de estar diante de diferentes textos, lidando com eles de forma apropriada.

A autora deixa claro que, mesmo que possa parecer artificial classificar estratégias, já que elas são inúmeras, faz-se necessário organizar e estabelecer algumas estratégias gerais para que se possa entendê-las com mais clareza. Solé (1998) faz referência às seguintes estratégias de leitura:

As que permitem que nos dotemos de objetivos de leitura e atualizem os conhecimentos prévios relevantes [...]; As que permitem estabelecer inferências de diferentes tipos, rever e comprovar a própria compreensão enquanto se lê e tomar decisões adequadas ante erros ou falhas na compreensão [...]; As dirigidas a recapitular o conteúdo, a resumir-lo e a ampliar o conhecimento que se obteve mediante a leitura [...] (SOLÉ, 1998, p. 74).

Tal classificação trazida pela autora vem ao encontro de outros estudos que priorizam certas estratégias responsáveis pela compreensão. Solé (1998) cita as estratégias consideradas como fundamentais na visão de Palincsar e Brown (1984): formular previsões sobre o texto a ser lido, formular perguntas sobre o que foi lido, esclarecer possíveis dúvidas sobre o texto e resumir as ideias do texto.

Pereira (2012) e Pereira e Saraiva (2014) consolidam o entendimento de estratégias de leitura, ao esmiuçá-las em definições específicas as quais ganham destaque em outros estudos acerca do assunto. As estratégias verificadas como as mais frequentes são as seguintes: *scanning*, compreensão detalhada, autoavaliação, automonitoramento, autocorreção, predição e inferência.

Utilizando diferentes estratégias, de acordo com a situação e o contexto em que se encontra, o leitor fará a leitura do texto intencionando compreendê-lo e, para que ele seja capaz de encontrar estratégias adequadas para compreender o que leu, é preciso que ele seja colocado frente a situações que lhe exijam tal tarefa. Por isso, nosso olhar se volta agora ao ensino das estratégias de leitura.

O importante é entender que, para dominar as estratégias responsáveis pela compreensão - antecipação, verificação, autoquestionamento... - não é suficiente explicá-las; é preciso colocá-las em prática, compreendendo sua utilidade. As atividades de leitura compartilhada [...] devem permitir a transferência da responsabilidade e o controle da tarefa de leitura das mãos do professor [...] para as mãos do aluno (SOLÉ, 1998, p. 120).

De acordo com a autora, o foco do ensino de estratégias de compreensão leitora deve ser o trabalho em conjunto de professor e aluno para que o segundo, depois de ativar seus conhecimentos de forma mais dirigida e com maior carga de instrução, possa assumir um papel autônomo no processamento da leitura.

Podemos perceber, portanto, que o ensino das estratégias de leitura deve ser pautado por uma sequência de trocas entre os envolvidos no processo, para que assim se atinja o objetivo principal da leitura, que, como já vimos, é a sua compreensão. De acordo com Solé (1998), no ensino, ao mesmo tempo em que o professor instrui, demonstra e exemplifica, o aluno vai tomando a responsabilidade no que diz respeito às estratégias, vai usando-as com competência e tornando, assim, sua leitura mais eficaz.

Um dos pontos de partida para um ensino pautado na autonomia do estudante para a escolha das melhores estratégias de compreensão reconhece a definição clara de objetivos de leitura como condição para esse processo. Os objetivos de leitura, um dos focos deste estudo, são tomados como uma variável essencial para chegar à compreensão de um texto, assim como

apontam autores anteriormente citados. Eles serão os responsáveis por conduzir o leitor. Solé (1998) esclarece o papel dos objetivos de leitura no processo de compreensão de um texto:

[...] nossa atividade de leitura está dirigida pelos objetivos que pretendemos mediante ela; não é a mesma coisa ler para ver se interessa continuar lendo e ler quando procuramos uma informação muito determinada, ou quando precisamos formar uma ideia global do conteúdo para transmiti-la a outra pessoa (SOLÉ, 1998, p. 41).

Para a autora, a leitura sempre será orientada levando em consideração os objetivos que se têm. Por isso, segundo ela, estabelecer objetivos de leitura se mostra essencial, já que eles determinarão a estratégia a ser utilizada pelo leitor, bem como o controle que ele exerce sobre tal estratégia durante a leitura.

Convergindo com esse entendimento, Pereira e Borges (2018) destacam o quão fundamental é definir quais os objetivos que temos ao ler, já que eles “direcionam e situam o leitor frente a um texto, delineando as rotas a serem percorridas durante o processo. A leitura que fará de um texto, portanto, estará de acordo com a sua intenção, com aquilo que quer dele” (PEREIRA; BORGES, 2018, p. 3).

Assim, é possível entender com bastante clareza que os objetivos de leitura são uma variável imprescindível para chegar à compreensão de um texto. Solé (1998) insiste na importância de se trabalhar com objetivos de leitura em sala de aula e como é indispensável que os professores possibilitem tais práticas.

[...] no âmbito do ensino, é bom que meninos e meninas aprendam a ler com diferentes intenções para alcançar objetivos diversos. Dessa forma, além de aprenderem a ativar um grande número de estratégias, aprendem que a leitura pode ser útil para muitas coisas (SOLÉ, 1998, p. 42).

A autora ainda sustenta que ensinar os estudantes a ler com diferentes objetivos faz com que, com o passar do tempo, eles sejam capazes, por si só, de “se colocar objetivos de leitura que lhe interessem e que sejam adequados” (SOLÉ, 1998, p.101).

Partindo das considerações dos autores sobre o trabalho com objetivos de leitura em sala de aula, é importante pensar sobre como apresentá-los aos alunos. De acordo com Borges e Pereira (2018), o fato de os leitores saberem os objetivos de leitura que devem atingir faz com que tenham mais chances de alcançar a compreensão do texto. Para Borges (2018, p. 16), os leitores “precisam saber claramente quais seus objetivos frente aos textos que leem, pois a leitura é guiada pelo objetivo inicial de cada leitor e esse leitor precisa entender como realizará a leitura a partir desse objetivo”. A partir desse entendimento, apresentar um texto aos alunos sem antes definir o objetivo da leitura pode prejudicar o processo de compreensão.

O ensino da leitura demanda esforço, estudo e elaboração de atividades que abordem diferentes textos, com diferentes objetivos de leitura, como apontado pelos autores referenciados nesta seção. Destacamos, ainda, que o trabalho com objetivos de leitura é uma maneira de possibilitar que a leitura seja feita de maneira mais eficaz. Isso porque

[...] entende-se que o estabelecimento de objetivos para as atividades de leitura deve ser visto e repensado com seriedade, pois, a partir desse método, as atividades farão sentido para o aluno. Assim, talvez possamos amenizar a tamanha falta de interesse pela leitura por parte dos jovens leitores, pois a leitura eficiente é uma das bases para que o sujeito se estabeleça como indivíduo atuante na sociedade (BORGES, 2018, p.41).

Nesse viés, para Coscarelli (1999, p. 24) já argumentava que o objetivo de leitura “influencia a seleção das estratégias que o leitor vai usar, as atividades relacionadas à memória, à ativação dos esquemas, à velocidade da leitura, à construção do significado, entre outras atividades”. Ou seja, os objetivos que o leitor tem diante do texto influenciam nas estratégias de leitura que ele utilizará em busca de compreender o que lê.

Como neste estudo nos propusemos a verificar como o ensino do reconto pode contribuir com o desenvolvimento e aprimoramento da habilidade de compreender um texto, a seguir apresentamos um apanhado de referências acerca do reconto, gênero textual adotado nesta pesquisa, buscando conceituá-lo, a fim de assumi-lo como objetivo de leitura para investigação aqui empreendida.

2.2 CONCEPÇÕES DE RECONTO

O campo que investiga os conceitos e o ensino do reconto não é tão vasto, principalmente no Brasil. Mesmo assim, alguns estudos foram selecionados para buscar explicar o que significa recontar e qual sua contribuição para alcançar a compreensão de um texto.

É preciso iniciar deixando claro que recontar o que se leu vai muito além de reproduzir o que estava escrito em um texto com outras palavras. Para recontar, é preciso ter compreendido o texto, já que é necessário apresentar tanto o que estava explícito, quanto o que estava implícito; é preciso ser capaz de expressar através do reconto o que o texto contava, esclarecendo o que o autor quis dizer com ele.

De acordo com Gibson, Gold e Sgouros (2003, p. 1), recontar histórias

[...] exige que o leitor ou ouvinte integre e reconstrua as partes de uma história. Os recontos revelam não apenas o que os leitores ou ouvintes lembram, mas também o que eles entendem. Recontos aumentam a compreensão da história” (GIBSON, GOLD, SGOUROS, 2003, p. 1, tradução nossa).

Ainda de acordo com os autores, o reconto foca em entender o texto e em fazer com que quem reconte se atente para o significado por trás do que leu.

Segundo Ometto e Cristofoleti (2011), o reconto não é simplesmente o reflexo do texto. As autoras afirmam que, ao recontar, o leitor, assumindo o lugar de autor, junta o que encontrou nos enunciados com os significados e sentidos que já tem elaborados, fazendo recortes e reorganizações de aspectos formais e de conteúdo. Recontar, portanto, como pudemos perceber, é uma tarefa que exige diversos processamentos cognitivos.

O reconto é um bom indicador da compreensão do texto pela criança, da sua capacidade de assimilação e reconstrução do texto. Permite-nos avaliar [...] a sua capacidade de construir e retomar referência, a sua capacidade de encadear acontecimentos, de delinear uma certa lógica. [...] o reconto como atividade de linguagem fomenta uma atitude ativa, interativa (SOUSA, 1995, p. 53).

De acordo com Kida e colegas (2015), o reconto permite identificar o que o leitor considerou essencial no texto e ainda faz com que possamos observar como ele integrou e organizou as ideias do texto. Por isso, segundo os autores, assim como acreditam outros pesquisadores, a tarefa de recontar é uma potente ferramenta para avaliar o que foi compreendido do texto. Ainda conforme os autores, através do reconto é possível analisar a conexão entre as

ideias trazidas, o conhecimento do leitor sobre a estrutura do texto e o nível de compreensão alcançado pelo leitor.

Já segundo Domingo (2015), “os recontos aumentam consideravelmente o nosso entendimento sobre a compreensão dos alunos porque fornecem uma visão da quantidade, qualidade e organização das informações construídas durante a leitura ou audição” (DOMINGO, 2015, p. 154, tradução nossa).

Tendo tais referências acerca do reconto, podemos concluir que recontar resulta da leitura e da compreensão do texto. Para recontar, é preciso primeiramente compreender o que estava escrito. Em vista disso e do que foi exposto ao longo da revisão teórica deste estudo, assumimos, neste trabalho, o reconto como um objetivo de leitura. Para embasar o conceito de reconto aqui adotado, partimos da categorização apresentada por Borges (2018), que define alguns objetivos de leitura e as estratégias utilizadas para alcançá-los.

Na leitura com o objetivo de elaborar um resumo do texto, a principal estratégia utilizada seria a leitura detalhada, já que o sujeito precisa ler o texto de forma linear e atenta para entender a sua totalidade a partir das pequenas unidades, e então ser capaz de elaborar um resumo do texto. No caso da leitura com o objetivo de buscar uma informação específica, a principal estratégia utilizada é o *scanning*, pois, ao saber qual é o seu objetivo antes da leitura, o sujeito lê o texto de maneira global em busca da informação solicitada. Não há a necessidade de ler detalhadamente o texto se sua intenção é apenas encontrar algo específico, embora possa optar por fazê-lo. Já na atividade que envolve a leitura com o objetivo de apresentar propostas de soluções para os problemas abordados no texto, as principais estratégias utilizadas são a leitura detalhada e a inferência. O leitor precisa realizar uma leitura detalhada para que entenda os problemas focalizados no texto e também suas possíveis causas, assim como precisa utilizar a estratégia de inferência para, a partir das deduções que realizará baseado nas características linguísticas e no conteúdo do texto, aliados a seus conhecimentos prévios, conseguir apresentar soluções para os problemas (BORGES, 2018, p. 31).

O primeiro objetivo apresentado pela autora na citação acima é o de elaborar o resumo de um texto. Percebendo que resumo e reconto apresentam certa semelhança, já que para produzir ambos os gêneros é preciso organizar as ideias do texto, retomar o que estava escrito e ser capaz de compreender o que o texto dizia, nos apoiamos nas ideias de Borges (2018) para definir o reconto também como um objetivo de leitura.

Quanto aos estudos já realizados acerca do reconto, destacamos que boa parte deles foca o trabalho utilizando esse gênero com crianças. Pesquisas foram conduzidas a fim de esclarecer que a produção de reconto é significativa (GIBSON; GOLD; SGOUROS, 2003; FILIPE, 2020; GALVÃO; SOUZA; PEREIRA; CELESTE; ALVES, 2019), mas estudos que investigam esse tema e que focam no trabalho em sala de aula, ainda são bastante difíceis de ser encontrados. Também há poucas pesquisas que evidenciam o uso e ensino do reconto em séries finais, com alunos mais velhos.

Apresentado o recorte conceitual desta pesquisa, retomamos a delimitação do objeto e do objetivo de investigação que nos mobilizou. Assumimos o entendimento de que a compreensão leitora deve ser pauta de práticas pedagógicas na escola. Neste trabalho, assumimos, também, a compreensão como resultado de um conjunto complexo de estratégias de leitura, como citado ao longo do texto, sendo a definição de objetivos de leitura um deles. Por fim, reconhecemos o reconto como um objetivo de leitura a ser ensinado na escola.

Em vista disso, neste estudo, buscamos utilizar o reconto como forma de desenvolver a compreensão leitora em alunos das séries finais do Ensino Fundamental, mais especificamente com uma turma de 9º ano, a partir da proposição de cinco oficinas, todas elas com o objetivo de

ensinar a produzir recontos como forma de qualificar o ensino da leitura. Os procedimentos adotados para alcançar esse objetivo serão apresentados a seguir.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este trabalho buscou analisar de que maneira o ensino do reconto pode contribuir com o desenvolvimento e aprimoramento da habilidade de compreender um texto e, ainda, verificar de que forma os alunos produziram seus recontos. Para que fosse possível atingir o principal objetivo estipulado e procurar responder à pergunta norteadora deste estudo, foi realizada uma pesquisa de natureza quali-quantitativa com dezoito estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental (n = 18), de uma escola pública de um município do Rio Grande do Sul - RS.

Para participar da investigação, todos os sujeitos, bem como seus responsáveis, concordavam com a participação na pesquisa, através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Do ponto de vista da caracterização, esta pesquisa pode ser classificada como pesquisa-ação (GIL, 2006), por se basear no desenvolvimento de práticas de ensino do reconto em contexto escolar. Os procedimentos para concretização da pesquisa foram os seguintes: I) aplicação de um pré-teste com o objetivo de verificar a habilidade dos alunos de recontar o que leram. II) aplicação de 5 oficinas que intencionaram praticar e qualificar a produção de recontos. III) aplicação de um pós-teste com o intuito de verificar se houve evolução, depois da participação nas oficinas, em relação ao pré-teste.

Quanto aos procedimentos adotados para cumprir a etapa II, foram realizadas 5 oficinas, assim como já citado anteriormente, para que os alunos aprimorassem sua habilidade de recontar. Todas as intervenções didáticas foram desenvolvidas com o intuito de entender melhor as características do gênero em questão e produzir recontos escritos.

As oficinas foram realizadas com pouco tempo de intervalo, para que fossem mais eficazes, já que pareceu ser melhor que os alunos trabalhassem com a produção dos recontos com frequência e não em encontros espaçados. Os 7 encontros (incluindo pré e pós-teste) aconteceram em um intervalo de 15 dias. Em todas as oficinas foram trabalhadas diferentes narrativas e, em todos os dias de aplicação, tínhamos como produto final um reconto escrito, produzido individualmente ou em grupos.

Na primeira oficina, os alunos leram o conto “Por um pé de feijão”, de Antônio Torres. Depois de todos lerem o texto, foi colada em uma parede da sala uma representação de um pé de feijão, feito com papel cartona. Na raiz estava escrito um trecho que recontava o início da história. No topo, um trecho que recontava o final da história. O texto estava dividido em 5 partes, sendo que a primeira e a última parte já estavam recontadas. A tarefa dos alunos, em grupos, foi a de recontar o meio da história. Cada grupo ficou responsável por um dos trechos (que estavam numerados no texto). Os alunos escreveram o reconto do trecho pelo qual eram responsáveis e colaram em uma das folhas do pé de feijão (assim, a raiz mostrava o início e as folhas, em ordem, o desenvolvimento e fim do reconto). Dois alunos se dispuseram a ler o reconto final para o grande grupo. Por fim, analisamos se através do reconto foi possível entender o que aconteceu na história original, se os eventos principais foram trazidos, ou que modificações poderiam ser feitas.

Na segunda oficina, os alunos fizeram a leitura do texto ‘O homem nu’, de Fernando Sabino. Eles foram divididos em grupos e cada grupo recebeu um envelope. Na parte de fora de cada envelope foram coladas as partes do texto. Cada grupo recebia um, recontava a parte da história ali presente e inseria o reconto daquele trecho no envelope. Os envelopes foram sendo passados de grupo em grupo, sendo que, assim, os envelopes continham recontos de todos os grupos, ou seja, havia vários recontos do mesmo trecho da história. Foram sorteados de dentro de cada envelope (em ordem) um reconto, e ele foi lido. Os alunos puderam analisar como estava

o reconto do trecho sorteado, bem como de que forma ficou o reconto final, pontuando, evidentemente, que por se tratarem de trechos, se fôssemos escrever o reconto final completo, ele poderia passar por adaptações para conectar melhor as partes do texto.

Na terceira oficina, os alunos receberam a cópia do texto “Dois amigos e um chato”, de Stanislaw Ponte Preta. Depois de lerem o texto, eles acessaram o site Mentimeter, e escreveram 5 palavras-chave que considerassem fundamentais no texto. O próprio site formou uma nuvem de palavras que as apresentava da seguinte forma: as mais escritas pelos alunos em tamanho maior e as menos escritas em tamanho reduzido, sendo possível identificar as palavras mais escolhidas pelo grupo. Essas palavras foram selecionadas e, em conjunto, foi escrito o reconto da história, usando as 5 palavras com maior destaque. Os alunos deram suas ideias, e o reconto foi escrito em um cartaz e lido por alguns alunos.

Na quarta oficina, os alunos ouviram a leitura de uma história retirada e traduzida do site “Humans of New York”. Os alunos ouviram a história que foi lida pela pesquisadora e, em seguida, receberam um reconto com cinco erros, contendo ora algumas situações que não faziam parte da história e foram acrescentadas, ora contendo informações trocadas de ordem, ora contendo algumas substituições para dar um sentido diferente do que dizia o texto original. A tarefa dos estudantes foi a de reconhecer o que estava inadequado e reescrever o reconto de maneira coerente com o texto original.

Na última oficina, os alunos foram divididos em 3 grupos. Cada grupo recebeu a letra de uma música. Os grupos leram seus textos e fizeram um reconto da história presente na música. Quando todos terminaram, o grupo 1, que recebeu a música 1, leu o seu reconto. Os outros dois grupos receberam uma folha com 3 códigos QR. Cada código levava para uma música na plataforma youtube. Os grupos acessavam as músicas, ouviam um trecho, e tentavam descobrir qual foi a música que teve seu texto recontado pelo grupo. O mesmo procedimento foi feito com todos os grupos.

Finalizada a descrição da etapa II desta pesquisa, será esclarecido como se deu a coleta de dados das etapas I e II anteriormente citadas. Para pontuar os testes realizados pelos alunos, foi utilizado como instrumento de avaliação uma adaptação do teste de Lopes (2015), o qual foi escolhido por ter uma finalidade muito parecida com a desta pesquisa. O teste produzido por Lopes (2015) tinha como propósito avaliar os resultados dos alunos na produção de resumo de um conto. Devido ao fato de reconto e resumo apresentarem características de aproximação tipológica, foi possível adotar este teste sem ser necessário fazer grandes alterações.

Os alunos, tanto no pré quanto no pós-teste, produziram um reconto a partir de um conto. Para o pré-teste foi selecionado o texto “A velhinha contrabandista”, de Stanislaw Ponte Preta, e, para realizar o pós-teste, os alunos leram o conto “A mulher do vizinho”, de Fernando Sabino. Cada reconto recebeu uma pontuação de 0 a 10 com base nas categorias apresentadas na proposta elaborada por Lopes (2015).

O mesmo instrumento de pontuação foi utilizado em ambos os testes para que fosse possível observar se houve melhora no desempenho dos alunos. Os resultados passaram por tratamento estatístico para que fosse possível verificar com precisão o grau de significância dos achados. Os resultados das variáveis contínuas foram expressos através de medidas de posição (média e mediana) e de dispersão (desvio padrão, mínimo, máximo) e os resultados das variáveis categóricas foram expressos através de análises de frequência. Para comparar as médias da pontuação total do pré e do pós-teste foi utilizado o teste não paramétrico de Wilcoxon. Em todos os testes, foram testadas as suposições de normalidade, homogeneidade de variâncias e independência. A normalidade dos dados foi analisada através de assimetria, curtose, forma gráfica e do teste de Kolmogorov Smirnov. Estipulou-se nível de significância de 0,05 para rejeição da hipótese nula nos testes de hipótese.

A seguir, apresentamos os resultados obtidos, sendo possível, então, comparar

desempenho no pré-teste com os alcançados no pós-teste, traçando considerações acerca dos achados.

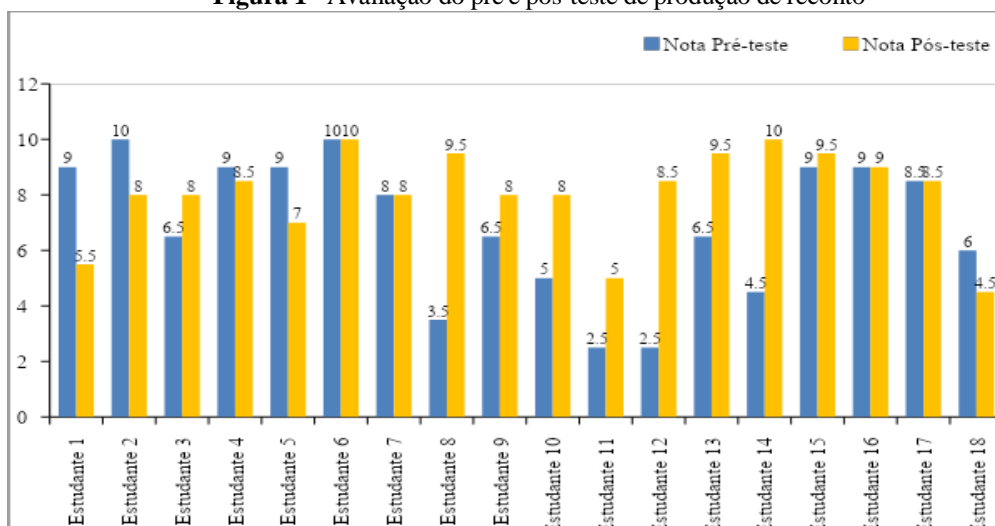
4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Os dados aqui analisados, assim como já mencionado, são os resultados obtidos na produção de dois recontos. Um deles produzido em um primeiro encontro com a turma do 9º ano, e o outro escrito no último encontro, posterior à aplicação das oficinas. A avaliação de ambos os textos se baseou no teste de Lopes (2015), como já especificado anteriormente

A investigação foi realizada com dezoito estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental a fim de verificar seu progresso na produção do gênero em questão, avaliando a pontuação obtida nos testes realizados por eles.

Na sequência, apresentamos a figura 1, que representa os resultados dos estudantes em contexto pré e pós a aplicação das oficinas.

Figura 1 - Avaliação do pré e pós-teste de produção de reconto

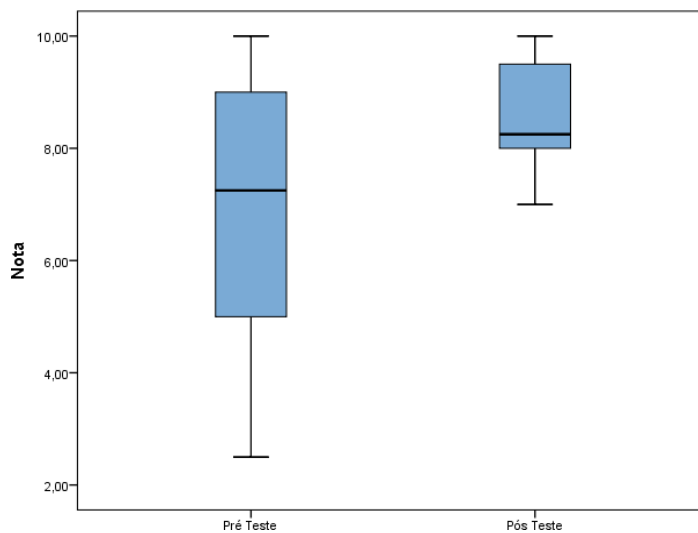


Fonte: Dados da pesquisa (2022)

De acordo com dados da figura 1, as notas do pré-teste variaram de 2,5 a 10 pontos, com média de 6,94 pontos (desvio = 2,149), com mediana de 7,25 pontos. As notas do pós-teste variaram de 4,5 a 10 pontos com média de 8,05 (desvio = 1,62) e mediana 8,25.

Em nove casos, percebe-se um aumento das notas do pré-teste para o pós-teste (50%), em cinco casos tivemos redução das notas (27,8%) e em quatro as notas permaneceram iguais (22,2%). Um dos alunos atingiu a pontuação máxima no pré e pós-teste. A figura 2, logo abaixo, descreve o comparativo das notas gerais no pré e no pós-teste após aplicação de oficinas.

Figura 2 - Avaliação das notas gerais no pré e no pós-teste



Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Os resultados da Figura 2 mostram um aumento das notas, quando avaliados o pré e pós-teste; entretanto, a diferença não foi considerada estatisticamente significativa quando aplicado o teste não paramétrico Wilcoxon ($p = 0,14$). Mesmo assim, a Figura 2 revela que o desempenho geral dos estudantes ficou mais homogêneo no pós-teste, o que indica que as práticas das quais os alunos participaram tiveram impacto qualitativo no desempenho das produções de reconto.

Ainda que a análise estatística não indique diferenças significativas, entendemos, através das diferenças nas médias e da diminuição na variação entre notas observada no pós-teste, que os alunos obtiveram resultados positivos, em sua maioria. Ou seja, observando a figura 2, podemos ver que a maior parte dos alunos teve um bom desempenho.

Além dos dados estatísticos, é importante destacar também que, ao longo das oficinas, percebemos uma maior clareza por parte dos alunos sobre o que é um reconto e sobre como ele pode ser construído, o que fez com que, por consequência, eles fossem demonstrando mais cautela, criticidade e rigorosidade em suas escritas. Como pudemos perceber ao longo da realização das oficinas, os estudantes passaram a ler com o intuito de compreender o texto para que conseguissem alcançar seu objetivo diante dele, que era o de produzir um reconto. Isso faz com que retomemos o escopo teórico aqui adotado. Como sustentam Borges e Pereira (2018), quando os leitores sabem qual é o objetivo de leitura a ser atingido, eles têm mais chance de compreender o texto. Esse foi o perfil de comportamento dos estudantes que participaram desta pesquisa. Estando cientes do que fariam logo após a leitura e entendendo as características do gênero ao qual deveriam dedicar sua escrita, era possível ver, nas oficinas realizadas em grupo, que os alunos debatiam, pensavam e avaliavam a melhor maneira de recontar o que haviam lido.

Destacamos, também, que, assim como esclarecido por Gibson, Gold e Sgouros (2003), os recontos não revelam somente o que os leitores lembram da história, mas também o que entenderam dela. A ideia sustentada pelos autores pôde ser conferida na prática na sala de aula. Os alunos manifestavam muito mais aptidão para desenvolver seus recontos depois que demonstravam ter compreendido o texto. Os recontos eram os retratos da compreensão dos alunos acerca das narrativas, o que faz com que continuemos nos pautando na ideia de que o reconto pode ser definido como um objetivo de leitura.

Defendemos essa concepção de reconto ao relembrarmos, também, do que assinala

Borges (2018) acerca do objetivo de produzir um resumo. Como já mencionado, nos baseamos no estudo da autora nesta pesquisa, já que resumo e reconto são gêneros textuais com características bastante semelhantes. Segundo Borges (2018), ao elaborar um resumo é preciso se deter ao texto de forma atenta e ler detalhadamente para ser possível entender o todo a partir de cada unidade do texto. Essa maneira de ler o texto também foi percebida durante as oficinas de produção de reconto. Os alunos, durante os testes e as práticas, liam atenta e detalhadamente e, quando percebiam não ter compreendido alguma parte, voltavam ao texto, para conseguir alcançar o objetivo que lhes era proposto. Usavam, portanto, diferentes estratégias de leitura para cumprir com seu objetivo de leitura, que era o de produzir o reconto. Por isso, julgamos correto afirmar, mais uma vez, que o reconto é um objetivo de leitura e que ele pode, através de um trabalho contínuo, ser um potencializador na formação leitora.

Entendemos, a partir disso, que propor atividades que visem o ensino da elaboração de reconto na escola pode ser bastante significativo e eficaz para o desenvolvimento da compreensão leitora. Nesta pesquisa, foram realizadas, pelo tempo disponível, 5 oficinas práticas. Ainda que não se possa generalizar as evidências encontradas neste estudo, podemos argumentar em favor de uma didática voltada para o ensino da compreensão leitora, do modo como propusemos. O ensino do reconto para o desenvolvimento da compreensão leitora parece ser um bom caminho para contribuir na formação de leitores competentes, capazes de ler, compreender e produzir bons textos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar o ensino da compreensão leitora foi o principal objetivo deste trabalho, visto que entendemos o quão necessário é refletir, questionar e buscar maneiras de tornar esse ensino mais eficaz. Dados revelados através da aplicação de provas oficiais no Brasil nos dão ainda mais certeza do quanto o ensino da leitura merece atenção. Os resultados obtidos em leitura pelos estudantes brasileiros ainda são insatisfatórios. De acordo com dados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), em relação ao desempenho do Brasil em leitura, no ano de 2018, o país teve o maior desempenho da sua história, com 6 pontos a mais do que em relação a 2015. Porém, essa diferença não é estaticamente significativa e, mesmo tendo alcançado um desempenho maior, a média de proficiência dos jovens brasileiros em Leitura ficou em 413 pontos, 74 pontos abaixo da média dos estudantes dos países da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), que é de 487.

Os números são preocupantes, o que mostra o quanto o trabalho com a leitura precisa ser problematizado, avaliado e revisto nas escolas. É claro que mudar a situação em que o ensino da leitura se encontra é fruto de planejamento, reflexão e reformulação da maneira de trabalhar com a leitura nas escolas. Intencionamos neste estudo responder à seguinte questão: como o ensino do reconto, assumido como objetivo de leitura, pode contribuir, juntamente com o uso de estratégias de leitura, para o desenvolvimento da compreensão leitora? A fim de responder a essa questão, por meio desta pesquisa, buscamos planejar intervenções pedagógicas que contribuíssem, ainda que minimamente, para uma melhora dessa realidade. Podemos dizer, portanto, que os objetivos delimitados nesta pesquisa foram alcançados, quando pudemos reconhecer que o ensino do reconto pode contribuir para o desenvolvimento da compreensão leitora, entendida, tal como afirmado ao longo do texto, como o resultado de um conjunto complexo de estratégias de leitura - sendo a definição do objetivo de leitura (o reconto, neste estudo) um deles. Observar o ensino desse gênero textual no contexto da investigação aqui apresentada tornou possível verificar o progresso dos alunos não só por meio de resultados estatísticos, mas também pelo modo como foram aprimorando suas escritas e pelas próprias constatações a que chegaram no final da experiência, verbalizadas ao final das oficinas.

Saber que os alunos puderam, além de aprender durante as oficinas, reconhecer esse aprendizado reitera, juntamente com tudo o que foi exposto, que o ensino do reconto é um aliado no ensino da leitura. Depois desta pesquisa, compreendemos o quanto o ensino e a aprendizagem da leitura precisam ser discutidos constantemente, visto a urgência de tratar desse tema como uma das prioridades nas escolas, buscando com isso transformar a realidade e contribuir para um mundo de leitores mais eficientes, críticos e competentes.

REFERÊNCIAS

BORGES, C. B. *Objetivo de leitura e processo de compreensão leitora*. Dissertação (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul). 2018. 132f. Dissertação. (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

BORGES, C. B.; PEREIRA, V. W. Relações entre compreensão leitora, procedimentos de leitura e conhecimentos prévios, considerando objetivos de leitura. *Acta Scientiarum. Language and Culture*, v. 40, n. 2, p. 1-12, 2018.

BRASIL. *Brasil no Pisa 2018*. 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/pisa/resultados>. Acesso em: 22 jun. 2021.

COSCARELLI, C. V. *Leitura em ambiente multimídia e produção de inferências*. Tese (Universidade Federal de Minas Gerais). 1999. 322 f. (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1999.

DEHAENE, S. *Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler*. Porto Alegre: Penso, 2012.

DOMINGO, D. R. Written Retelling vs. Oral retelling: an evaluation strategy in an ESL classroom. *PEOPLE: International Journal of Social Sciences*, 1(1), p. 153-168, 2020.

FILIPE, L. Gênero Reconto: Análise linguística e sequência didática no ensino de português em Angola. *Fólio - Revista de Letras*, v. 12, n. 1, p. 637-663, 2020.

GALVÃO, N. I.; SOUZA, A. de A.; PEREIRA, E. S.; CELESTE, L. C.; ALVES, L. M. Evolução da leitura e estrutura narrativa no reconto em escolares do segundo e terceiro anos do Ensino Fundamental I. *Distúrbios da comunicação*, v. 31, n. 4, p. 651-663, São Paulo, 2019.

GIBSON, A.; GOLD, J.; SGOUROS, C. The power of story retelling. *The tutor*, p. 69-80, 2003.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

KIDA, A. de S. B.; BUENO, G. J.; LIMA, V. L. C. de C.; ROSSI, S. G.; NEPOMUCENO, P. F.; MARTIN, M. de M. M.; ÁVILA, C. R. B. de. Influência da modalidade de reconto na avaliação do desempenho de escolares em compreensão leitora. *Estudos de Psicologia*, p. 605-615. Campinas, 2015.

LOPES, M. M. *Consciência metatextual, compreensão leitora e resumo de histórias: possíveis relações em uma*

perspectiva psicolinguística. (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul). 2015, 190f. (Tese de Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

MORAIS, J. *Criar leitores: para professores e educadores*. Barueri, SP: Minha Editora, 2013.

OMETTO, C. B. de C. N.; CRISTOFOLETTI, R. de C. Do texto ao texto: As refrações do texto lido materializadas no reconto produzido pelos alunos. *Estudos em Educação e Linguagem*, v. 1, n. 1, p. 30-38, 2011.

PEREIRA, V. W. A predição na teia de estratégias de compreensão leitora. *Revista Confluência*. Rio de Janeiro: Ed. Instituto de Língua Portuguesa, v. 1, p. 81-91, 2012.

PEREIRA, V. W.; SARAIVA, J. R. Investigação do processamento da compreensão linguística por meio de um software de captura. *Signo*, v. 39, n. 67, p. 36-45, Santa Cruz do Sul, jul./dez. 2014.

PEREIRA, V. W.; BORGES, C. Compreensão leitora e consciência linguística em diferentes objetivos de leitura. *Linguarum Arena*, v. 9, p. 69-84, Porto, 2018.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Tradução de Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SOUSA, O. da C. Reconto e aquisição da gramática textual. *Ler Educação*, n. 16, Lisboa, 1995.