



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CAMPUS V
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

ADRIANA DA PAIXÃO SANTOS

**O PROCESSO DE COMPREENSÃO TEXTUAL E A DEFICIÊNCIA
VISUAL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS**

SANTO ANTÔNIO DE JESUS – BA
2017

ADRIANA DA PAIXÃO SANTOS

**O PROCESSO DE COMPREENSÃO TEXTUAL E A DEFICIÊNCIA
VISUAL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora de Defesa como exigência para a obtenção do título de Mestre em Letras do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade do Estado da Bahia – Campus V.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Valquíria Claudete Machado Borba

**SANTO ANTÔNIO DE JESUS - BA
2017**

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB

Santos, Adriana da Paixão

O processo de compreensão textual e a deficiência visual: desafios e perspectivas / Adriana Paixão Santos. – Santo Antônio de Jesus, 2017.
231 f.

Orientadora: Prof^a. Dr.^a Valquíria Claudete Machado Borba
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas. *Campus V*. 2017.

Contém referências e anexos.

1. Língua Portuguesa. 2. Educação Especial. 3. Deficiência visual. I. Borba, Valquíria Claudete Machado. II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas.

CDD: 469.1

ADRIANA DA PAIXÃO SANTOS

O PROCESSO DE COMPREENSÃO TEXTUAL E A DEFICIÊNCIA VISUAL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS do Departamento de Ciências Humanas do Campus V da Universidade do Estado da Bahia, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovada em: 23/11/2017.

COMISSÃO EXAMINADORA

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Valquíria C. M. Borba
Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Prof^a. Dr^a. Rosemary Lapa de Oliveira
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Prof^a. Dr^a. Maria Leônia Garcia Costa Carvalho
Universidade Federal de Sergipe – UFS

AGRADECIMENTOS

A **Deus e meus Anjos de Luz e de Guarda**. Sempre, por todas as chances que me deram e dão. Espero estar fazendo jus a cada uma delas.

Aos **meus Pais**, que, mesmo com tantas dificuldades, souberam dar o que mais tinham de precioso: o amor.

À **minha Família**, por compreender que minhas ausências não são em vão. Vocês sabem o quanto são valiosos e que nada disso teria sido possível sem vocês por perto.

À **minha professora e orientadora Valquíria Borba**. Sua paciência e boa vontade em partilhar seus conhecimentos e vivências muito me incentivaram neste trabalho.

Às professoras **Maria Leônia Garcia e Rosemary Lapa**, gratíssima por terem aceito fazer parte da Banca de Avaliação.

Aos **meus queridos alunos**. Vocês foram, são e sempre serão minha motivação para continuar a aprender cada vez mais.

Aos **meus coordenadores e professores do PROFLETRAS**, que muito contribuíram para (re)ver meus conceitos enquanto docente e a olhar para meus alunos com muito mais atenção e carinho.

Aos **colegas do CAP**, pela paciência em preparar os materiais necessários à realização da Intervenção. Grata pelas palavras de incentivo.

A **Suyen Brandão, Fátima Matos e Neiva Quadros**, pelo companheirismo e pelas palavras de carinho e apoio.

Yara Luana e Rosa Matsushita, apesar da distância, vocês foram muito presentes neste trabalho. A Audiodescrição agora que nos aguarde!

Maria Angélica Martins, Grazziane Carvalho, Débora Raquel Petter, Lilyan Silva, Tamara Silva, Nana Damasceno e tantos e valorosos amigos da rede... Como agradecer todo o carinho?

Maria Cândida, logo no finalzinho nos afastamos um pouco, mas foi necessário. Obrigada pelo companheirismo.

Marcos Abbehusen, agradeço pelos gráficos que fez e pelas orientações para criar outros.

À **CAPES**, pelo financiamento desta pesquisa.

A tod@s não mencionados aqui, mas que estão em meus pensamentos, em meu
coração.

GRATIDÃO!!!

“A leitura abre as asas da percepção e nos torna mais aptos a compreender o mundo, a nós mesmos e ao outro.”

(Raphaela de Campos Mello)

RESUMO

Esta Proposta de Intervenção pretendeu investigar a compreensão leitora de alunos com deficiência visual, com base na Matriz de Referência para a Língua Portuguesa – SAEB, considerando a estrutura de avaliação da Prova Brasil para fins de sistematização da pesquisa, através dos Tópicos e Descritores que apresentaram dificuldades significativas relacionadas ao processamento da leitura, como, por exemplo, a realização de inferências e localização de ideias principais e secundárias de um texto. Como sujeitos, contamos com 10 alunos cegos ou baixa visão, matriculados no Serviço de Apoio Pedagógico do Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual – CAP e que frequentam a escola regular em diferentes etapas do Ensino Fundamental II, estando o referido Centro localizado na cidade de Salvador – Bahia. Objetivou-se tornar a leitura um objeto de organização lógica do pensamento argumentativo, através de descritores nos quais houve maior incidência de erros e dificuldades, caracterizando importante elemento de observação e intervenção. A metodologia utilizada para organizar a presente proposta de intervenção pedagógica baseada em Bortoni-Ricardo (2008) e Thiollent (2011), caracteriza-se como uma pesquisa-ação organizada a partir da aplicação de um questionário semiestruturado que sinalizou as dificuldades desses alunos nos momentos de leitura e de que modo refletiram em seu cotidiano. Foi aplicada uma Atividade Diagnóstica baseada na Prova Brasil, realizada pelo INEP nas redes de educação básica do Brasil e entrevistas informais, objetivando esclarecer alguns pontos obscuros encontrados na entrevista semiestruturada. A fundamentação teórica básica para o entendimento do processo de leitura está organizada em leituras e atividades práticas baseadas em autores como Kinsch & van Dijk (1978), Kato (1985), Simón, Ochaíta e Huertas (1995), Solé (1998), Smith (1999), Silveira (2005), Costa e outros (2013), Colomer e Camps (2008 e 2017), Ferrarezi e Carvalho (2017). Os resultados encontrados na atividade diagnóstica apontaram a dificuldade destes alunos em organizar sua leitura de forma a compreender informações e seus diversos tipos, utilizar conectores coesivos, encontrar teses e seus argumentos inferir os diferentes sentidos de uma palavra ou expressão em um texto. Para a proposta de intervenção, o gênero textual escolhido foi o Artigo de Opinião, que possibilitou um trabalho mais sistemático com os aspectos mais específicos da coesão e coerência, conforme os descritores da Prova Brasil utilizados. Os resultados finais da pesquisa mostram que ainda existem dificuldades em utilizar os organizadores coesivos, principalmente os advérbios e as conjunções.

Palavras-chave: Educação Especial. Deficiente Visual. Língua Portuguesa. Leitura. Artigo de Opinião.

RESUMEN

Esta Propuesta de Intervención pretendió investigar la comprensión lectora de alumnos con deficiencia visual, con base en la Matriz de Referencia para la Lengua Portuguesa - SAEB, considerando la estructura de evaluación de la Prueba Brasil para fines de sistematización de la investigación, a través de los Tópicos y Descriptores que presentaron dificultades significativas relacionadas con el procesamiento de la lectura, como por ejemplo la realización de inferencias y localización de ideas principales y secundarias de un texto. Como sujetos, contamos con 10 alumnos ciegos o baja visión, matriculados en el Servicio de Apoyo Pedagógico del Centro de Apoyo Pedagógico al Deficiente Visual - CAP y que frecuentan la escuela regular en diferentes etapas de la Enseñanza Fundamental II, estando el referido Centro ubicado en la ciudad de Salvador Bahia. Se objetivó hacer la lectura un objeto de organización lógica del pensamiento argumentativo, a través de descriptores en los cuales hubo mayor incidencia de errores y dificultades, caracterizando importante elemento de observación e intervención. La metodología utilizada para organizar la presente propuesta de intervención pedagógica basada en Bortoni-Ricardo (2008) y Thiollent (2011), se caracteriza como una investigación-acción organizada a partir de la aplicación de un cuestionario semiestructurado que señaló las dificultades de esos alumnos en los momentos de lectura y de qué modo reflejaron en su cotidiano. Se aplicó una Actividad Diagnóstica basada en la Prueba Brasil, realizada por el INEP en las redes de educación básica de Brasil y entrevistas informales, con el objetivo de aclarar algunos puntos oscuros encontrados en la entrevista semiestructurada. La fundamentación teórica básica para el entendimiento del proceso de lectura está organizada en lecturas y actividades prácticas basadas en autores como Kinsch & van Dijk (1978), Kato (1985), Simón, Ochaíta y Huertas (1995), Solé (1998), Smith (1999), Silveira (2005), Costa y otros (2013), Colomer y Camps (2008 y 2017), Ferrarezi y Carvalho (2017). Los resultados encontrados en la actividad diagnóstica apuntaron la dificultad de estos alumnos en organizar su lectura para comprender informaciones y sus diversos tipos, utilizar conectores cohesivos, encontrar tesis y sus argumentos inferir los diferentes sentidos de una palabra o expresión en un texto. Para la propuesta de intervención, el género textual elegido fue el Artículo de Opinión, que permitió un trabajo más sistemático con los aspectos más específicos de la cohesión y coherencia, conforme a los descriptores de la Prueba Brasil utilizados. Los resultados finales de la investigación muestran que aún existen dificultades en utilizar los organizadores cohesivos, principalmente los adverbios y las conjunciones.

Palabras clave: Educación Especial. Deficiente visual. Lengua portuguesa. Lectura. Artículo de opinión.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Linha do tempo da inclusão no Brasil – fragmento	27
Figura 2	Pessoa com baixa visão usando lente corretora	28
Figura 3	Linha Braille acoplada a um notebook	36
Figura 4	Impressora Braille Index Basic D	37
Figura 5	Máquina Perkins Braille	37
Figura 6	Soroban: instrumento para o ensino de Matemática	37
Figura 7	Reglete	38
Figura 8	Punção	38
Figura 9	Estrutura básica de um item da Prova Brasil	57
Figura 10	Fachada do CAP	63
Figura 11	Sistema Braille de Leitura e Escrita	66
Figura 12	Variações no tipo da fonte, no tamanho e uso de maiúscula/minúscula	67
Figura 13	Variação na cor da fonte e cor de realce	67
Figura 14	Exemplo de descrição de Fotografia	69
Figura 15	Exemplo de descrição de Cartum	69
Figura 16	Charge de Laerte	155
Figura 17	Figura Publicitária	157

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Informações gerais sobre os participantes	71
Quadro 2	Matriz de Referência SAEB - Língua Portuguesa	75
Quadro 3	Atividade Diagnóstica - Registro de respostas	82
Quadro 4	Descritores do Tópico I	87
Quadro 5	Descritores do Tópico IV	90
Quadro 6	Escala de classificação dos tipos de leitores	94
Quadro 7	Gêneros, Tipologias textuais e exemplos	104
Quadro 8	Etapas da Intervenção – Organização das aulas	114
Quadro 9	Atividades da Intervenção - Registro de respostas	130
Quadro 10	Classificação do Perfil leitor: Atividade Diagnóstica X Pós Intervenção	136

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Nível de deficiência, Idades, sexo e códigos de escrita	72
Gráfico 2	Alunos por sexo	73
Gráfico 3	Códigos de leitura e escrita utilizados	73
Gráfico 4	Tópicos – Acertos e erros (geral)	84
Gráfico 5	Análise dos descritores – em %	85
Gráfico 6	Tópico I e seus descritores (Devolutiva da Atividade Diagnóstica)	88
Gráfico 7	Tópico IV e seus descritores (Devolutiva da Atividade Diagnóstica)	91
Gráfico 8	Classificação do perfil leitor: Atividade Diagnóstica	95
Gráfico 9	Acertos da questão referente ao Descritor 3	131
Gráfico 10	Acertos da questão referente ao Descritor 14	132
Gráfico 11	Acertos da questão referente ao Descritor 15	133
Gráfico 12	Acertos da questão referente ao Descritor 8	134
Gráfico 13	Acertos da questão referente ao Descritor 9	134

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	BREVE HISTÓRICO DA INCLUSÃO ESCOLAR DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA	24
2.1	LEGISLAÇÃO BRASILEIRA PARA A INCLUSÃO	25
2.2	FORTALECENDO A INCLUSÃO ESCOLAR	36
2.3	LEGISLAÇÃO DE APOIO E INCENTIVO À LEITURA NA INCLUSÃO	40
3	A COMPREENSÃO LEITORA E AS AVALIAÇÕES DE LARGA ESCALA	45
3.1	LEITURA E COMPREENSAO LEITORA	45
3.1.1	Estratégias Cognitivas e Metacognitivas de leitura	46
3.2	UMA BREVE REFLEXÃO SOBRE A LEITURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	48
3.3	HABILIDADES E COMPETÊNCIAS LEITORAS DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA VISUAL	50
3.4	AS AVALIAÇÕES DE LARGA ESCALA NO BRASIL	53
4	ATIVIDADE DIAGNÓSTICA	60
4.1	AMBIENTE DA PESQUISA	61
4.2	ESPECIFICIDADES METODOLÓGICAS RELACIONADAS À LEITURA	65
4.3	SUJEITOS DA PESQUISA	70
4.4	ESTRUTURA E OBJETIVOS DA ATIVIDADE DIAGNÓSTICA	74
4.5	A PROVA BRASIL E A MATRIZ SAEB – MODELO DE AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO LEITORA DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA VISUAL	78
4.6	RESULTADOS OBTIDOS	78
4.6.1	Sobre a Atividade Diagnóstica e seus resultados conceituais	83

5	A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	96
5.1	DETALHANDO A SEQUÊNCIA DIDÁTICA	99
5.1.1	Deficiência e práticas inclusivas	100
5.1.2	Gêneros textuais: artigo de opinião	103
5.1.3	A sequência didática de Antoni Zabala e sua contribuição para a compreensão textual da pessoa com deficiência visual	106
5.2	DETALHANDO AS ETAPAS DA INTERVENÇÃO	116
5.2.1	ETAPA 01: Apresentando o caminho das pedras. Explicando tipos e gêneros textuais: definições e características	116
5.2.2	ETAPA 02: Apresentando o artigo de opinião. Seu conceito e características	119
5.2.3	ETAPA 03: Os fatos e as opiniões no artigo de opinião: como identificar?	121
5.2.4	ETAPA 04: O desafio de compreender as ideias alheias: as partes principais e secundárias de num artigo de opinião	122
5.2.5	ETAPA 05: Pensando em como defender um ponto de vista: O uso do argumento na leitura	123
5.2.6	ETAPA 06: Começando a entender os subentendidos e os não ditos: inferindo as possíveis significações da palavra no texto	124
5.2.7	ETAPA 07: Conectando ideias através de palavras	126
5.2.8	ETAPA 08: Atividade Pós-Intervenção – Análise dos resultados	127
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	138
	REFERÊNCIAS	140
	APÊNDICE A – Avaliação Diagnóstica	148
	APÊNDICE B – Plano de Intervenção – Atividades e textos	183
	APÊNDICE C – Características comportamentais e Leitura compreensiva	223
	APÊNDICE D – Observação da leitura	224
	ANEXO A – Parecer consubstanciado do CEP	227

1 INTRODUÇÃO

“Na minha civilização, aquele que é diferente de mim não me empobrece; me enriquece”. (Saint-Exupéry)

Sabemos que a escolarização representa, para aqueles que ingressam em uma sala de aula, um passo muito importante, uma vez que se vislumbra a possibilidade de ampliação da experiência sobre o mundo e a experimentação do que é novo e diferente ao aprendiz. Nesse processo, a leitura significa atribuir significados a algo escrito, que pode ocorrer em função de outras leituras, de experiências vividas, o que pode determinar ao leitor um papel ativo, atribuindo valores pessoais aos escritos, reconhecendo neles experiências vivenciadas ou conhecimentos adquiridos. Essa aprendizagem realiza-se mediante reconstrução progressiva de conceitos já internalizados, em maior ou menor grau. Saber reconhecer essas experiências do leitor e utilizá-las da melhor forma possível, propicia-lhe enriquecimento em relação às formas e aos conteúdos dos diversos textos apresentados, ressaltando as suas diferentes funções sociais. Com o passar do tempo, lidando com a diversidade textual que lhe é apresentada dentro e fora da escola, o leitor pode reconhecer suas características, semelhanças e diferenças com sua realidade e sua aplicabilidade nas diversas situações.

Num sentido mais amplo, independente do contexto escolar e, para além do texto, a leitura permite compreender e valorizar melhor cada passo do aprendizado, cada experiência vivenciada. É necessário, pois, perceber que esse é um processo complexo, que não ocorre de uma hora para outra. Isso significa envolver outras questões (pessoais, acadêmicas ou profissionais), entendimentos e possíveis estratégias, constituindo-se numa atividade diária, que necessita de leituras e outras experiências que extrapolem a sala de aula.

Repensando minha experiência na educação básica em escolas particulares, lembro dos momentos de leitura como sendo mecânicos, que não envolviam toda a classe em atividades que possibilitassem a troca de conhecimentos entre os colegas. Concluindo o ensino médio, acreditava que o curso de Letras poderia modificar meu pensamento em relação à leitura. Enquanto cursava o 3º semestre de Licenciatura em Letras com Inglês pela Universidade Católica do Salvador – UCSal., em 1995, comecei a enxergar o trabalho docente em Educação Especial como algo que poderia ser o meu grande diferencial em sala de aula, tanto nas classes comuns quanto na

Educação Especial. Vislumbrava a atividade docente para pessoas com deficiência como sendo uma experiência enriquecedora e repleta de desafios e proximidade com questões sociais, que exigiam algo além dos estudos teóricos. Contudo, não havia nenhum componente curricular que possibilitasse conhecer o que era esse trabalho. Ao concluir o curso, em 1999, em uma visita à Universidade Católica, fiquei sabendo sobre um trabalho voluntário no Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual, também conhecido como CAP. Seu vínculo institucional é com a Secretaria de Educação do Estado da Bahia, que caracteriza o Centro como escola de Ensino Fundamental II de porte especial. Lá, fiz digitações de textos como voluntária, para posterior transcrição para o Braille ou para ampliação para aqueles que tinham pouca visão e não tinham aprendido o Braille. A necessidade de trabalhar formalmente me fez deixar esse voluntariado. Precisava estudar para prestar o concurso que iria ocorrer ainda em 1999, período esse em que fiquei em casa, estudando muito e sem trégua.

A aprovação no concurso veio e, em 2000, comecei a trabalhar com alunos do 1º e 3º anos do Ensino Médio. Muitos alunos residiam nos bairros do entorno do Colégio, localizado no centro da cidade de Salvador. A região é comercial, com shoppings e muitas lojas de roupas, bijuterias e novidades diversas. Percebi que, justamente por estar em um bairro central e com um apelo comercial forte, os alunos tinham suas impressões do mundo muito baseadas em detalhes visuais: cores, formas, tamanhos, percebi, através das aulas e dos comentários que surgiam nas aulas de literatura, os olhos brilhantes dos adolescentes do ensino médio regular, público alvo atendido naquela época. Essa vivência deles me auxiliava a organizar minhas aulas com textos que tivessem imagens e outros apelos gráficos, como tabelas, charges, quadrinhos e poemas com certo diferencial gráfico. Esse trabalho durou todo o ano de 2000, no qual pelo menos pude fazer algo para proporcionar aos meus grupos de trabalho a utilização do conhecimento de mundo que traziam para as aulas.

Infelizmente, no ano seguinte, precisei sair de sala de aula devido a sérios problemas vocais, ficando em readaptação funcional por quase 3 anos. Fiquei como responsável pela Sala de Leitura do colégio, função que me permitiu visualizar algumas situações de leitura um tanto curiosas. Alunos que só procuravam a sala quando tinham algum trabalho de pesquisa, alunos que procuravam a sala somente para fugir da aula, alunos que procuravam leituras que lhes proporcionassem

aprender novo vocabulário, tinha de tudo, até alunas que queriam fugir das brigas que criavam. Houve um plano de trabalho para estimular o uso da sala como um espaço de estudo complementar, mas aconteceram muitas mudanças na época, inclusive a minha saída do colégio por causa do término do período da readaptação. Retornei às atividades pedagógicas em 2004, com turmas de 5ª e 6ª séries (atuais 6º e 7º anos) do Ensino Fundamental II, ensinando Língua Portuguesa e Inglês em um outro colégio da rede estadual, que tinha turmas de Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA). As aulas precisavam de um planejamento mais cuidadoso, de forma que houvesse atividades inclusivas¹, socialmente falando, uma vez que as turmas tinham alunos com questões socioeconômicas mais delicadas (tráfico de drogas, abandono do lar, enfim, famílias desestruturadas). Tais fatores eram levados em consideração por existir na época um trabalho em conjunto com o Conselho Tutelar e a Polícia Militar (Ronda Escolar).

Nesse mesmo período, comecei a questionar meu papel enquanto docente, pois via alunos e colegas de trabalho desvalorizarem continuamente a educação pública, e meus colegas sem oferecer propostas de trabalho que fossem realmente atrativas e desafiadoras para o alunado. Foi quando, em 2005, fiz um curso oferecido pela Secretaria de Educação, tendo como objetivo o trabalho com surdos e o aprendizado da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Era uma formação de 120 horas, segmentadas em 3 módulos de 40 horas cada, realizada em convênio com a FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, instituição com sede no estado do Rio de Janeiro. Apesar de ter sido oferecido pela SEC, não nos era permitido oferecer nenhum suporte a escolas que tivessem algum aluno surdo. Enfim, o curso foi proveitoso, apesar de muito fragmentado (os módulos aconteceram em intervalos de quase um ano). Pelo menos, esse curso me proporcionou um aprendizado que não tinha, sobre educação de pessoas com deficiência. Terminada a primeira etapa desse curso, saí em busca de complementação, quando descobri um edital de seleção de docentes para o Curso de Qualificação de Professores na Área da Deficiência Visual, oferecido pelo Instituto Benjamin Constant, instituição federal,

¹ Inclusão social é um conceito muito mais abrangente, que se refere mais às questões sociais e suas estratégias de desenvolvimento, como saúde, educação, segurança, englobando todos os setores da sociedade. Para esta pesquisa, utilizo o que Sassaki (1997) apresenta enquanto inclusão social: a forma pela qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com deficiência de forma que, simultaneamente, essas também se preparem para assumir seus papéis na sociedade. Nesse sentido, inclusão social está direcionada às pessoas com deficiência.

localizada na cidade do Rio de Janeiro, conhecida nacionalmente pelo trabalho desenvolvido com pessoas deficientes visuais, desde o Segundo Império.

O curso teve duração de 600 horas, englobando o trabalho em diversas áreas do conhecimento necessárias à inclusão social e educação da pessoa com deficiência visual, seja na escola ou nas atividades de reabilitação. Em 5 meses de estudos, foram contempladas áreas como Leitura e Escrita pelo Sistema Braille², Intervenção Precoce e Soroban³ – Matemática para pessoas com deficiência visual. Mesmo não trabalhando na área, consegui uma das 25 vagas oferecidas, sendo a única baiana numa turma predominantemente carioca. Devo admitir que não foi um período fácil. Foi simplesmente a realização de um sonho: poder finalmente trabalhar na Educação Especial e devidamente qualificada.

Antes de chegar ao CAP em 2006, ainda atuei em classes regulares, ensinando Língua Portuguesa, Informática e Inglês. Contudo, não queria que os estudos realizados se perdessem por conta do descaso do governo com a Educação Especial. Tentei uma vaga como professora no Instituto de Cegos. Contudo, não poderia atuar ali, uma vez que o vínculo administrativo dessa instituição é basicamente com a Prefeitura. Então, o Certificado que obtive no IBC possibilitou minha remoção para o Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual – CAP. Foi importante voltar à instituição não mais como voluntária, mas como docente devidamente capacitada. Chegando lá, encontrei muitos alunos deficientes visuais adolescentes, jovens e adultos matriculados nas escolas regulares, fosse nas classes seriadas⁴, fosse na Educação de Jovens e Adultos. Então, comecei minhas atividades na Produção de Material Didático (Gráfica), fazendo transcrições e adaptações dos materiais desses alunos: apostilas, mapas, gráficos, dentre outros. Inicialmente, analisando sob o aspecto da Língua Portuguesa, achei que as atividades ali adaptadas seriam mais próximas da realidade desses alunos, mas não. Os padrões textuais aplicados nessas escolas regulares parecem obedecer tão somente a uma estrutura próxima à formatação do sumário dos livros: não havia um trabalho que pudesse contemplar o conhecimento e as necessidades do aluno. Os conteúdos eram meramente escolares,

² Sistema de leitura e escrita tátil para cegos, desenvolvido por Louis Braille. É baseado na combinação de seis pontos em relevo, dispostos em duas colunas verticais e paralelas de três pontos cada uma.

³ Aparelho de contar e calcular, trazido da China para o Japão, pelo professor Kambei Moori, e de ensino sistematizado por ele em 1620. No Brasil, foi adaptado, em 1948, por Joaquim Lima de Moraes, demonstrando a possibilidade de efetuar cálculos com segurança e rapidez.

⁴ Classes comuns do Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

sem interação com as demais áreas do conhecimento e, principalmente, estavam segmentadas em Gramática, Literatura e Produção Textual, como se esses três elementos não fossem parte de um todo. Mas como atuava somente na preparação do material dos alunos, não podia interferir enquanto professora, desconstruindo aquela estrutura de estudo e organizando linhas de trabalho mais condizentes com a realidade pedagógica dos deficientes visuais.

Em 2007, assumi o Serviço de Apoio Pedagógico. Achava que seria um pouco diferente o trabalho da sala regular, o que, na verdade, foi uma ilusão. Encontrei alunos, em sua maioria cegos, que haviam aprendido o Sistema Braille, mas que não dominavam certas habilidades leitoras necessárias ao processo de escolarização: leitura sem pontuação e fragmentada, respostas *ipsis litteris* de questões baseadas em textos, sem reflexão sobre o que estavam fazendo. Muitas de suas respostas eram tão somente a reprodução da fala do professor ou de um colega, que julgaram necessário agilizar o processo de cópia desses sujeitos.

E isso não era restrito ao trabalho com a Língua Portuguesa. O mecanicismo permeava todas as disciplinas, principalmente as exatas. Os alunos ficavam presos aos materiais que lhes eram distribuídos e, a depender do professor, havia apenas uma atividade avaliativa, composta geralmente por questões objetivas cujo foco era tão somente avaliar um ou outro conteúdo curricular (isso quando o professor não aprovava o aluno por conta do assistencialismo). Os conteúdos da área de exatas eram transcritos tal e qual ao material em tinta⁵, com seus gráficos, fórmulas e tabelas. A tarefa de ensinar aos deficientes visuais a interpretar textos de quaisquer naturezas e argumentar sobre tal não era considerada, pois quando professores e colegas de turma visualizavam a quantidade de folhas de um texto em Braille, pensavam logo que o processo seria trabalhoso e enfadonho. Não se exigia, por exemplo, uma leitura minuciosa dos dados tabulados, dos gráficos de pizza, de barras; nem essas nomenclaturas eram definidas de forma clara.

E, ainda, o serviço de Apoio Pedagógico é percebido erroneamente como sendo “reforço escolar”. Salas de Apoio são salas que têm como objetivo atender aos alunos com deficiência visual dos anos finais do Ensino Fundamental II e Médio em

⁵ Na adaptação de material didático para deficientes visuais, diferenciamos os materiais da seguinte forma: os que recebemos dos professores nas escolas são denominados “material em tinta” (xerox de livros, apostilas ou outros materiais recebidos por e-mail). São as atividades preparadas para os alunos sem nenhuma dificuldade visual e que são repassados para o CAP e/ou profissionais que ali trabalham.

suas dificuldades de aprendizagem, no que se refere aos conteúdos básicos dos componentes curriculares, sendo o atendimento realizado no contraturno. As atividades desenvolvidas requerem o desenvolvimento de estratégias essencialmente baseadas no uso dos recursos adequados a cada especificidade: se cegos, materiais em alto relevo, em Braille e diferentes texturas; se baixa visão, textos com fontes ampliadas e uso de contraste adequados.

Essas observações terminaram por me conduzir aos estudos, mas em uma área bem diferente. Percebi que, para muitos dos alunos que apresentavam dificuldades para ler e interpretar textos matemáticos, gráficos e tabelas, lhes faltavam estratégias para a identificação e compreensão das ideias principais e secundárias ali existentes. Era angustiante ver que isso refletia negativamente na autoestima desses alunos, que já enfrentavam um grande obstáculo imposto pela deficiência visual. Na tentativa de compreender melhor essa questão, voltei à faculdade em 2010 e iniciei a Licenciatura em Matemática pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB, através de processo seletivo da Plataforma Freire. Ao mesmo tempo, foram realizadas várias tentativas frustradas de ingressar em um curso de mestrado. De alguma forma, as reprovações davam um certo desânimo, pois parecia sempre que faltava algo para conseguir que pelo menos um projeto fosse lido e arguido.

Então, em 2015, pelo fato de precisar elaborar um projeto interdisciplinar – Língua Portuguesa e Matemática -, resolvi arriscar a seleção para o Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, já que a prova versava sobre um conteúdo em especial – a leitura. Necessitava perceber através da prova qual ou quais conceitos sobre leitura precisava aprimorar até alcançar um entendimento possível de ser aplicado com meus alunos deficientes visuais. A surpresa disso foi a aprovação, algo realmente não esperado e que terminou por abrir outras perspectivas de trabalho na educação especial. Um reflexo nítido dos estudos realizados até agora no presente curso é ter extrapolado o espaço das aulas de Língua Portuguesa e encontrado um excelente campo de atuação no serviço de Atividades de Vida Autônoma (AVA), no qual é possível discutir com os alunos os mais diversos assuntos e ouvir teses e argumentações riquíssimas, seja sobre uma receita, seja sobre um assunto polêmico (política, religião, etc.).

E esse está sendo mais um diferencial dentro daquilo que, desde os tempos de faculdade, considerava uma grande chance de fazer diferente. O ponto de vista sobre o que faço com os materiais que meus alunos trazem para o CAP mudou de forma

que percebo que há outras perspectivas de análise dos materiais disponibilizados. Estamos conseguindo criar estratégias de leitura já com elementos estudados nas disciplinas do curso, obtendo como resultados leituras mais conectadas aos reais propósitos das atividades solicitadas, interpretadas mais atentamente e com o foco de aprendizagem conectado não somente à sala de aula, mas aos aprendizados adquiridos no cotidiano. Uma dessas novas estratégias é a construção do conhecimento das cores através do estudo literário, utilizando materiais concretos e, assim, ativando seus sentidos remanescentes para o entendimento de poemas que proporcionem o contato com a literatura.

A oportunidade de cursar o Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, revisitando teorias e conhecendo outras, apresentou-se como sendo de grande importância, permitindo o (re)pensar da minha prática pedagógica no ensino de Língua Portuguesa e a elaboração de atividades estruturadas para atender às demandas próprias do ensino da língua materna, sua diversidade e estratégias de compreensão, tanto no Ensino Regular quanto na Educação Especial. Poucos ainda são os trabalhos apresentados como Proposta de Intervenção no PROFLETRAS que contemplem a Educação Especial e suas especificidades no Ensino Fundamental II. Dois dos trabalhos recentemente apresentados tiveram como foco a compreensão leitora e o processo de inclusão do aluno surdo na escola regular^{6,7}. Uma dissertação do PROFLETRAS de uma universidade federal tratou dessa temática, mas com outro foco dentro da deficiência visual e um público alvo mais amplo, que envolvia as classes regulares, o atendimento educacional especializado e o aluno com deficiência incluído em uma turma do Ensino Fundamental I, englobando diversos gêneros textuais o que, para a presente intervenção, poderia gerar confusões conceituais e mesmo ideológicas⁸.

⁶ JESUS, Rosely Vieira de. **Leitura de contos afro-brasileiros**: uma proposta para o desenvolvimento da compreensão leitora no contexto inclusivo. Dissertação defendida em novembro de 2016, pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Disponível em: <http://www.profletras.dch5.uneb.br/imagens_sys/Rosely_Vieira.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2017.

⁷ ALMEIDA, Adriana Matos de. **O desenvolvimento da escrita de sujeitos surdos e ouvintes no contexto da educação inclusiva**: uma proposta pedagógica a partir do gênero textual narrativas autobiográficas. Dissertação defendida em novembro de 2016, pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Disponível em: <http://www.profletras.dch5.uneb.br/imagens_sys/Adriana_Matos.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2017.

⁸ GONZAGA, Camila da Silva. **Uma perspectiva de trabalho didático com leitura e interpretação de texto multimodal para alunos com cegueira na escola regular**. Dissertação defendida em setembro de 2016, pela Universidade Federal da Bahia – UFBA. Disponível em: <<http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/20280>>. Acesso em: 14 jan. 2017.

Tendo em vista minha trajetória e a proposta de formação de professores do PROFLETRAS, nesse estudo, então, apresento uma proposta de intervenção pedagógica cujo objetivo principal foi levar os alunos com deficiência visual a organizar estratégias de leitura que se utilizem de mecanismos de coesão e coerência necessários à compreensão de textos argumentativos, em especial o artigo de opinião, uma vez que este tipo de texto apresenta em sua estrutura os elementos que mais provocam dificuldades no sujeito cego ou com baixa visão. Alguns desses mecanismos referem-se à leitura de artigos nos quais o educando com deficiência visual possa inferir, por exemplo, o sentido de uma palavra ou expressão. Além disso, pretendia-se que ele pudesse distinguir um fato de uma opinião relativa a esse fato, estabelecendo relações lógico-discursivas presentes no artigo de opinião, marcadas por conjunções, advérbios, etc. Dessa maneira, esses alunos poderão estabelecer relações entre a tese apresentada em um artigo de opinião e os argumentos oferecidos para sustenta-la, diferenciando e, por fim, possam diferenciar as partes principais das secundárias de um artigo de opinião.

A metodologia aplicada partiu de uma pesquisa-ação, inicialmente diagnóstica, com dados obtidos de forma qualitativa, através de um questionário cuja estrutura baseia-se na Prova Brasil realizada pelo INEP. Pretendeu-se verificar o nível de compreensão leitora dos alunos com deficiência visual e, partindo dos dados encontrados, selecionamos as maiores dificuldades de leitura apresentadas e desenvolvemos as atividades descritas na Proposta de Intervenção Didática. Os registros, tanto da Atividade Diagnóstica quanto da Intervenção, foram realizados de forma oral, com vistas a não haver interferências emocionais⁹ no registro das respostas. As atividades de intervenção envolveram a leitura e compreensão de artigos de opinião, cujos temas fazem parte do cotidiano dos alunos, dando enfoque nos descritores da Matriz de Referência SAEB para a Língua Portuguesa que mais apresentaram dificuldades de entendimento durante a Atividade Diagnóstica.

Para fins de organização teórico-prática dessa proposta, apresento na seção dois, um breve histórico do processo de inclusão do aluno com deficiência visual, no Brasil e na Bahia, os processos e as ações dos governos federal e estadual no

⁹ O aluno julga que toda atividade envolvendo perguntas e respostas se tratam de avaliações, nas quais sempre precisam acertar. A ideia foi que esse processo fosse feito de forma espontânea e livre da ansiedade típica das avaliações escolares.

processo de educação inclusiva nas redes de ensino, incluindo as legislações referentes às práticas de incentivo à leitura no Brasil.

A seção três organiza aspectos gerais da leitura, estratégias e processos organizados por autores como Kintsch & van Dijk (1978), Kato (1985), Smith (1999), Solé (1998) e Silveira (2005), dentre outros. Nessa mesma seção, tratamos da compreensão leitora dos alunos com deficiência visual a partir da análise das habilidades e competências características dessa especificidade.

A Atividade Diagnóstica descrita na seção quatro apresenta a Prova Brasil como um suporte para avaliar a compreensão leitora de treze alunos com deficiência visual, sinalizando questões referentes aos fatores de conexão sequencial (coesão) e aos fatores de conexão conceitual-cognitiva (coerência) e a posterior análise dos resultados obtidos. Finalmente, temos na seção cinco a Proposta de Intervenção, cujo objetivo é aprimorar o uso dos fatores acima descritos com vistas à melhoria da compreensão leitora dos alunos participantes.

Esse é o momento de apresentar ao meio acadêmico e aos profissionais da Educação das mais diversas formações que se é possível propor e aplicar projetos que envolvam de forma efetiva os alunos com deficiência, algo próximo ao que é realizado na Intervenção precoce de crianças com deficiência visual. É oportunizar no Apoio Pedagógico a construção de estratégias de compreensão textual para os alunos cegos ou com baixa visão, de maneira que, ao adentrar em uma classe regular, sejam percebidos como alunos capazes de ler e inferir sobre o que leram, sendo notados enquanto estudantes e usuários da língua materna, ainda que com uma codificação específica. Os deficientes visuais precisam, tanto quanto aqueles que enxergam, de estratégias para transpor suas dificuldades de leitura e interpretação, a fim de serem incluídos no processo de (des)construção textual e, com eficiência, conseguirem trabalhar com os textos sociais que lhes são oferecidos diariamente, utilizando, dentre outras ferramentas, o Sistema Braille de leitura e escrita, os tipos ampliados, os programas leitores de tela e os aplicativos de comunicação, como o WhatsApp e a disseminação dos materiais em CDs (tanto em áudio como em textos em fonte ampliada).

2 BREVE HISTÓRICO DA INCLUSÃO ESCOLAR DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Comparo a inclusão a um caleidoscópio educacional, que precisa de todos os pedaços que o compõem. Quando se retiram pedaços dele, o desenho se torna menos complexo, menos rico. As pessoas se desenvolvem, aprendem e evoluem melhor em um ambiente rico e variado. (FOREST & LUSTHAUS, 1987, p. 6).

A educação inclusiva no Brasil tem sido protagonista dos muitos documentos oficiais publicados ao longo do tempo. São leis, decretos e notas técnicas que visam à organização do sistema educacional para receber o aluno com deficiência ou algum tipo de transtorno de desenvolvimento. Assim, de forma objetiva, apresentamos nesta seção um panorama sobre o processo de inclusão da pessoa com deficiência. Trazemos algumas legislações que hoje subsidiam ações direcionadas a esse propósito. O enfoque maior é a inclusão da pessoa com deficiência visual, público desse estudo, organizando uma cronologia a partir das ações mais significativas, perpassando fases segregacionistas, até os momentos da integração desse público e o possível alcance e fortalecimento da inclusão no presente momento, desde o surgimento de importantes documentos oficiais reestruturando a educação inclusiva no Brasil, partindo da ratificação de dispositivos internacionais que dão a chancela para outros documentos criados no Brasil, como a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a LDB (1996) e as alterações realizadas no capítulo referente à educação especial (2016) até o reordenamento jurídico desses documentos através da Lei nº 13.146 (2015)¹⁰, reforçando ainda mais o que está presente na Constituição Federal (1988). E, por fim, trazemos a criação e implementação das Diretrizes da Educação Inclusiva no Estado da Bahia, em julho de 2017.

Tal legislação ainda pode sofrer vários reveses, mas, por enquanto, estas são as legislações que regem as intenções de educadores, escolas e famílias na busca de uma educação inclusiva de qualidade para as pessoas com deficiência, respeitando suas capacidades e possíveis limitações.

¹⁰ Estatuto da Pessoa com Deficiência ou Lei Brasileira de Inclusão.

2.1 LEGISLAÇÃO BRASILEIRA PARA A INCLUSÃO¹¹

Sassaki (1997), ao analisar algumas das principais legislações até aquele período, considerou três aspectos: no primeiro deles, o autor considera as leis enquanto gerais e integracionistas, contendo legislações separadas sobre o portador de deficiência¹² garantindo-lhes direitos, benefícios ou serviços, como, por exemplo, a Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e a Lei Federal nº 9.394 (LDB/96). No segundo aspecto, as leis são visualizadas enquanto específicas e integracionistas, trazendo a ideia de que a pessoa com deficiência terá seus direitos assegurados, desde que tenha capacidade para exercê-los. Discutindo isso, Sassaki (1997) nos cita o exemplo da questão da reserva de vagas para as pessoas com deficiência, afirmando que

[...] em uma sociedade onde se combatem medidas discriminatórias contra esses sujeitos, a lei, ao protegê-los, discrimina-os em relação a outros segmentos da sociedade.

Isto posto, seguem alguns dos principais documentos oficiais que organizam a educação especial no Brasil. Lembrando que não discutimos aqui as políticas públicas relacionadas à pessoa com deficiência, mas sim, o quanto cada uma delas interfere em seu direito de ter acesso a uma educação de qualidade sem que isso se transforme em assistencialismo.

1961 – Lei Nº 4.024

Esta edição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) fundamenta o atendimento educacional às pessoas com deficiência, ainda chamadas no texto de “excepcionais”. Segue trecho: “A Educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de Educação, a fim de integrá-los na comunidade (p. 15).”

¹¹ Todas as legislações aqui citadas constam nas Referências Bibliográficas.

¹² Nomenclatura antiga para a expressão “pessoa com deficiência”.

1971 – Lei Nº 5.692

A segunda Lei de Diretrizes e Bases Educacionais do Brasil é da época da ditadura militar e substitui a anterior. O texto afirma, em seu artigo 9º, que os alunos com “deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial” (p. 5). Essas normas deveriam estar de acordo com as regras fixadas pelos Conselhos de Educação. Ou seja, a lei não promovia a inclusão na rede regular, determinando a escola especial como destino certo para essas crianças.

Sassaki levanta um contraponto, analisando a legislação desse período em especial, sobre a perspectiva do “enquadramento das pessoas com deficiência” ao sistema educacional, que tem sido alvo de constantes modificações, principalmente ao acesso à educação básica, mas isso (as cotas para pessoas com deficiência) não caracteriza uma inclusão propriamente dita, transparecendo apenas uma “obrigação” legal para que esse processo realmente aconteça, esquecendo-se de oferecer a todos uma educação de qualidade, independentemente de o aluno ter alguma deficiência ou não.

1988 – Constituição Federal

Os artigos 205 e 206, afirmam-se, respectivamente, que “a Educação (deve ser tratada) como um direito de todos, garantindo (assim) o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho” e “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (p. 85). Já o artigo 208, inciso III, trata da Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos, afirmando que é dever do Estado garantir “atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (p. 88).

1989 – Lei Nº 7.853

O texto em lauda única, dispõe sobre a integração social das pessoas com deficiência. Na área da Educação, por exemplo, obriga a inserção de escolas especiais, privadas e públicas, no sistema educacional e a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino. Também

afirma que o poder público deve se responsabilizar pela “matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência, capazes de se integrarem no sistema regular de ensino” (inciso I, alínea F). Ou seja: exclui da lei uma grande parcela das crianças ao sugerir que elas não são capazes de se relacionar socialmente e, conseqüentemente, de aprender. O acesso a material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo também é garantido pelo texto.

Analisando um fragmento de linha do tempo abaixo apresentado, temos a evolução da inclusão, que vai desde a mudança de paradigma do segregacionismo dos alunos em escolas especiais à educação especial sendo, aos poucos, enraizada nas instituições escolares regulares, transformando as escolas e as instituições de ensino superior em ambientes disseminadores da igualdade de direitos e ampliação da capacidade produtiva da pessoa com deficiência. Temos aspectos importantes da legislação brasileira, que tratam, de forma geral, das deficiências e dos transtornos globais do desenvolvimento¹³.

Figura 1 - Linha do tempo da inclusão no Brasil - fragmento



Fonte: Disponível em: <<http://planetasustentavel.abril.com.br/educacao>> Acesso em: 03 jul. 2017.

¹³ “Prejuízo no desenvolvimento da interação social e da comunicação; pode haver atraso ou ausência do desenvolvimento da linguagem; naqueles que a possuem, pode haver uso estereotipado e repetitivo ou uma linguagem idiossincrática; repertório restrito de interesses e atividades, interesse por rotinas e rituais não funcionais. Manifestam-se antes dos três anos de idade. Há prejuízo no funcionamento ou atraso em pelo menos uma das três áreas: interação social, linguagem para a comunicação social, jogos simbólicos ou imaginativos. São exemplos desses transtornos a Síndrome de Rett e a psicose infantil (Transtorno Desintegrativo da Infância).” (MEC, 2016, p. 67; UFSM, 2011, p. 265-301).

As legislações do fragmento acima sequer consideram a aprendizagem da pessoa com deficiência era considerada algo possível de acontecer. As deficiências eram tratadas como doenças mentais, sendo todas as especificidades “tratadas” nas APAEs¹⁴ criadas em 1954. E, mesmo com pouco avanço da LDB de 1971, os alunos com deficiência voltaram a ser segregados em escolas especiais. Nesse ponto, o modelo médico de deficiência passa a ganhar importância. Nele, a pessoa com deficiência deveria adequar-se ao que era considerado padrão perante a sociedade. Por exemplo, o surdo não podia usar a LIBRAS¹⁵ para comunicar-se. Ele deveria aprender a falar (processo de oralização) para expressar-se perante os outros. Já o cego deveria andar sem a bengala, de forma a não descaracterizar o grupo e o aluno com baixa visão usar óculos, pois considerava-se que tal dificuldade seria corrigida apenas com o uso de lentes corretivas.

Figura 2 – Pessoa com baixa visão utilizando lente corretora



Fonte: < <http://blog.coioftalmologia.com.br/wp-content/uploads/2016/05/visao-subnormal.jpg>>. Acesso em: 19 ago. 2017.

A legislação de 1971 em diante etapa dá sinais de mudança positiva, mas continua sendo seletista, ao condicionar o acesso à educação básica àqueles que tinham reais condições de acompanhar o processo pedagógico, mesmo com o texto da Declaração Mundial de Educação para Todos. O documento que mais trouxe mudanças significativas para a educação especial no Brasil foi a Declaração de

¹⁴ Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.

¹⁵ Língua Brasileira de Sinais.

Salamanca, que organizou de forma mais clara as práticas e políticas públicas que deveriam fundamentar a educação especial dos países signatários.

1990 – Lei nº 8.069

Mais conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei Nº 8.069¹⁶ garante, entre outras coisas, o atendimento educacional especializado às crianças com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino; trabalho protegido ao adolescente com deficiência e prioridade de atendimento nas ações e políticas públicas de prevenção e proteção para famílias com crianças e adolescentes nessa condição.

1994 – Política Nacional de Educação Especial

Em termos de inclusão escolar, o texto é considerado um atraso, pois propõe a chamada “integração instrucional”, um processo que permite que ingressem em classes regulares de ensino apenas as crianças com deficiência que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (BRASIL, 2008, p. 3). Ou seja, a política exclui grande parte desses alunos do sistema regular de ensino, “empurrando-os” para a Educação Especial para fins de suplementação curricular, eximindo, assim o sistema regular de ensino da responsabilidade sobre esse alunado.

1994 - Portaria nº 1.793, de dezembro de 1994

Recomenda a inclusão da disciplina “Aspectos Ético-Político-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais”, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas.

Ainda analisando o processo de inclusão escolar, destacamos duas leis, pois são dispositivos legais que, teoricamente, proporcionam à pessoa com deficiência o acesso à educação básica de forma mais organizada. A primeira delas é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação¹⁷ (BRASIL, 1996, p.19), que traz um capítulo

¹⁶ Vide Art. 11 § 1º, Art. 54 Inciso III e Art. 112 §3º.

¹⁷ A edição utilizada nesta pesquisa é a publicada pelo Ministério da Educação. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_idbn1.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2017.

específico para a Educação Especial. Nele, afirma-se que [...] haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial [...].

Também afirma que

[...] o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a integração nas classes comuns de ensino regular. (BRASIL, 1996, p. 20)

Além disso, o texto trata da formação dos professores e de currículos, métodos, técnicas e recursos para atender às necessidades dos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Em 24 de dezembro de 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em vigor traz um capítulo específico para a Educação Especial, o qual afirma que “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial”. Também afirma que “o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a integração nas classes comuns de ensino regular”. Além disso, o texto trata da “...formação dos professores e de currículos, métodos, técnicas e recursos para atender às necessidades das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”.

1999 – Decreto Nº 3.298

O decreto regulamenta a Lei nº 7.853/89, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e consolida as normas de proteção, além de dar outras providências. O objetivo principal é assegurar a plena integração da pessoa com deficiência no “contexto socioeconômico e cultural” do país. Sobre o acesso à Educação, o texto afirma que a Educação Especial é uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino e a destaca como complemento do ensino regular.

2001 – Lei Nº 10.172

O Plano Nacional de Educação (PNE) anterior, criticado por ser muito extenso, tinha quase 30 metas e objetivos para as crianças e jovens com deficiência. Entre elas, afirmava que a Educação Especial, “como modalidade de educação escolar” (p. 34), deveria ser promovida em todos os diferentes níveis de ensino e que “a garantia de vagas no ensino regular para os diversos graus e tipos de deficiência” (p. 36) era uma medida importante.

2001 – Resolução CNE/CEB Nº 2

O texto do Conselho Nacional de Educação (CNE) institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Entre os principais pontos, o Art. 2º afirma que “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (p. 1). Porém, o documento coloca como possibilidade a substituição do ensino regular pelo atendimento especializado. Considera ainda este Artigo que o atendimento escolar dos alunos com deficiência tem início na Educação Infantil, “assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado” (p. 1). Neste documento também temos uma estruturação mais evidente sobre o que se considera “educação especial” e “educação inclusiva”. Vejamos como se apresentam estes conceitos:

- a) Educação especial:** Modalidade da educação escolar; processo educacional definido em uma proposta pedagógica, assegurando um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001, p. 1, Art. 3º).

- b) Escola inclusiva:** É uma nova postura da escola comum, que propõe no projeto pedagógico, na metodologia de ensino, na avaliação e na atitude dos educadores ações que favoreçam à interação social e sua opção por práticas heterogêneas. A escola capacita seus professores, prepara-se, organiza-se e adapta-se para oferecer educação de qualidade para todos, inclusive para os educandos que apresentam necessidades especiais. Inclusão, portanto, não significa simplesmente matricular todos os educandos com necessidades especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário à sua ação pedagógica (BRASIL, 2001, p. 4, Art. 17 - adaptado).

2002 – Resolução CNE/CP Nº1/2002

A resolução institui as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena”. Sobre a Educação Inclusiva, afirma em seu Art. 3º (p. 3) que a formação deve incluir “conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais”.

2002 – Lei Nº 10.436/02

Reconhece como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Regulamentado em 2005, pelo Decreto 5626. Este importante Decreto estabelece a LIBRAS como sendo a primeira língua a ser ensinada ao surdo, sendo a Língua Portuguesa trabalhada nas escolas como segunda língua.

2006 – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

Documento elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), Ministério da Justiça, UNESCO e Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Entre as metas está a inclusão de temas relacionados às pessoas com deficiência nos currículos das escolas (p. 25).

2007 – Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)

No âmbito da Educação Inclusiva, o PDE trabalha com a questão da infraestrutura das escolas, abordando a acessibilidade das edificações escolares, da formação docente e das salas de recursos multifuncionais (p. 43).

2007 – Decreto Nº 6.094/07

O texto dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação do MEC. Ao destacar o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência, o documento reforça a inclusão deles no sistema público de ensino (p. 1, Art. 2º, inciso IX).

2008 – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

Documento que traça o histórico do processo de inclusão escolar no Brasil para embasar “políticas públicas promotoras de uma Educação de qualidade para todos os alunos” (p. 1).

2008 – Decreto Nº 6.571¹⁸

Dispõe sobre o atendimento educacional especializado (AEE) na Educação Básica e o define como “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (p. 1, Art. 1º, § 1º). O decreto obriga a União a prestar apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino no oferecimento da modalidade. Além disso, reforça que o AEE deve estar integrado ao projeto pedagógico da escola.

¹⁸ Revogado pelo Decreto nº 7611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

2009 – Resolução Nº 4 CNE/CEB

O foco dessa resolução é orientar o estabelecimento do atendimento educacional especializado (AEE) na Educação Básica, que deve ser realizado no contraturno e preferencialmente nas chamadas salas de recursos multifuncionais das escolas regulares. Também esta Resolução, em seu Art. 2º, configura o AEE como tendo a

[...] função complementar ou suplementar na formação do aluno com deficiência por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

A resolução do CNE serve de orientação para os sistemas de ensino cumprirem o Decreto Nº 6.571.

Nesse caso, o entrave para que a inclusão ocorra está no termo “preferencialmente”, que, segundo especialistas, abre espaço para que as crianças com deficiência permaneçam matriculadas apenas em escolas especiais. Percebam que as expressões “educação especial” e “educação inclusiva”, “integração” e “inclusão” permeiam toda a legislação. Isso porque havia (ou há) o choque entre o modelo médico e o modelo social/educacional de se tratar/educar uma pessoa com deficiência.

2014 – Lei nº 13.005, de 25 de junho: Plano Nacional de Educação (PNE)

Na tentativa de reforçar o que está preconizado na Constituição e a LDB, foi lançada em 2014 a nova versão do Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2024, cuja meta referente ao tema no atual PNE (BRASIL, 2014, p. 5) é a de número 4. Sua redação é:

[...] Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados [...].

Nassif (2007) explica que a inclusão não é um processo que se refere apenas às especificidades das pessoas com deficiência: ela se apresenta de forma ampla, caracterizando esse processo em dois pontos de vista: o educacional e o escolar e enquanto processo social. Do ponto de vista educacional refere-se a uma educação

de qualidade para todos e abrange todos os indivíduos, tanto aqueles com deficiências orgânicas ou funcionais, como os que estão excluídos por outras questões. Enquanto processo social, envolve os conceitos de integração e inclusão, que se complementam dentro de uma perspectiva evolucionária. Na tentativa de superação da tensão entre o discurso técnico-especializado da segregação com a perspectiva de direitos humanos da inclusão, temos que tratar da questão do sujeito atendido, que deve ser respeitada levando-se em conta suas capacidades e possibilidades, e as comunidades devem reconhecê-lo e recebê-lo como ele é, enriquecendo-se pela convivência com a diversidade.

Em meio a tantas leis, decretos, normas e afins, que “afirmam” o fim da segregação a partir da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, temos o Plano Nacional de Educação período 2014-2024 que, em conformidade com o art. 24 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), ratifica os artigos 205 e 208 da Constituição Federal, sobre o dever do Estado em garantir uma educação de qualidade bem como o atendimento educacional especializado aos alunos com algum tipo de deficiência.

Portanto, as legislações mais atuais já trazem consolidadas a educação inclusiva/inclusão, de forma que se trabalhe o indivíduo com deficiência a partir de suas potencialidades e como estas podem ser trabalhadas de forma a construir um sistema social imbuído de estratégias capazes de envolver a todos, sem distinção, em todas as atividades, em todos os seus aspectos.

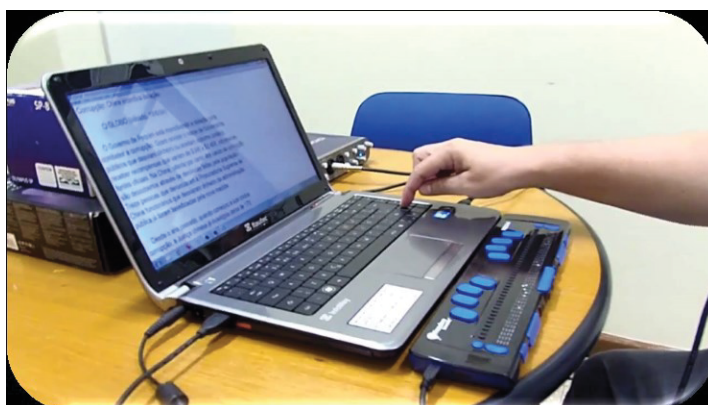
Passamos, agora, ao detalhamento do atendimento educacional especializado referente ao aluno com deficiência visual, seus principais aspectos e recursos utilizados no atendimento ao indivíduo cego ou baixa visão.

2.2 FORTALECENDO A INCLUSÃO ESCOLAR

O Atendimento Educacional Especializado – AEE – para o aluno com deficiência visual conta com a organização das chamadas Salas de Recursos Multifuncionais que, através de programa instituído pelo MEC no Decreto nº 7611, de 17 de novembro de 2011, dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado, que apoia a implantação da Sala de Recursos Multifuncionais com equipamentos, mobiliários, materiais didático-pedagógicos e de acessibilidade para atender às necessidades educacionais especiais desses alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

São salas destinadas a escolas das redes estaduais e municipais que possuam esses alunos registrados no Censo Escolar MEC/INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais). Organizadas para o atendimento às diversas especificidades, são classificadas em Tipo I, para atender às deficiências intelectual, motora, surdez, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. O Tipo II atende, além das deficiências e transtornos acima citados, vem com equipamentos específicos para o atendimento à pessoa com deficiência visual. Impressora Braille, Linha Braille, máquina de escrever Braille, reglete e punção, soroban, são alguns dos equipamentos disponibilizados.

Figura 3 – Linha Braille acoplada a notebook



Fonte: <https://i.ytimg.com/vi/1_1DXkrsUTI/maxresdefault.jpg>. Acesso em: 19 ago. 2017.

Figura 4 – Impressora Braille Index Basic



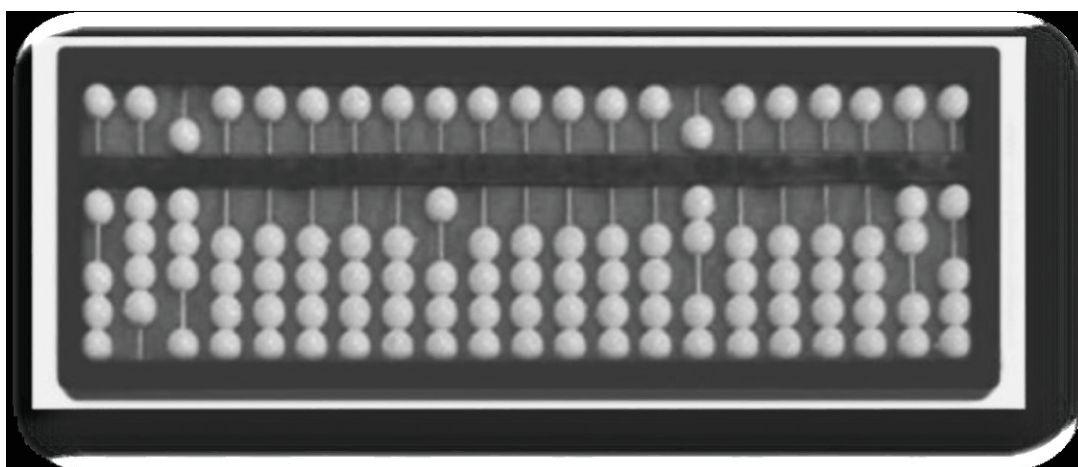
Fonte: < <http://www.civiam.com.br>>. Acesso em: 19 ago. 2017.

Figura 5 – Máquina Perkins Braille



Fonte: Disponível em: <<http://www.civiam.com.br>>. Acesso em: 28 out. 2016.

Figura 6 – Soroban: instrumento para o ensino de Matemática



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 7 - Reglete

Fonte: Disponível em: <<http://conceitoeducacional.wordpress.com>>. Acesso em: 28 out. 2016.

Figura 8 - Punção

Fonte: Disponível em: <<http://conceitoeducacional.wordpress.com>>. Acesso em: 28 out. 2016.

Tais equipamentos são necessários para a produção do material para os cegos. Quando há alguma apostila ou outro material em tinta, é necessário transcrever em Braille, salientando que cada lauda em tinta equivale a três ou quatro folhas em Braille, o que aumenta o tempo de leitura e compreensão do texto ali apresentado. Além disso, são desenvolvidas atividades relacionadas à orientação e mobilidade do aluno com deficiência visual dentro do ambiente escolar e em seu entorno, favorecendo o pleno desenvolvimento de sua autonomia. Também são elaboradas e aplicadas atividades de vida autônoma, nas quais o aluno tem a possibilidade de (re)aprender alguns aspectos relacionados ao seu cotidiano doméstico.

Como forma de garantir ainda mais o acesso das pessoas com deficiência a estes equipamentos, o Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015, p. 62), no Capítulo IV – Do Direito à Educação, é aplicado de maneira a garantir a educação inclusiva,

“[...] de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais [...]” (Art. 27). Contudo, ainda são muitas as dificuldades de implementação de uma rede de apoio que realmente faça valer a rica legislação que temos.

E, como forma de se alinhar às políticas nacionais de inclusão, a Bahia lança em julho de 2017, suas Diretrizes para a Educação Inclusiva, contemplando aspectos pedagógicos das pessoas com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento – TGD e Altas Habilidades/Superdotação.

Este documento tem como objetivo principal

[...] orientar a rede por meio de um instrumento oficial [...] para incluir o público-alvo da Educação Especial nos sistemas gerais de ensino, alinhando-se à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada pelo Ministério da Educação em 2008, regidos também pela Lei Estadual 13.559, de 11 de maio de 2016 (Plano Estadual de Educação - PEE-BA 2016 – 2026) e pela Lei Brasileira de Inclusão (LBI - Lei Federal nº 13.146/2015). (BAHIA, 2017, p. 3-4, adaptado).

Ampliar e otimizar o atendimento educacional especializado, torná-lo efetivo e superar as limitações do sistema educacional referentes à educação especial são desafios a serem assumidos pelo poder público, cuja amplitude está alicerçada pela Lei Brasileira de Inclusão, em seu artigo 28^{o19}, Incisos I, II e III.

Dessa forma, torna-se possível organizar estratégias de trabalho que visem sustentar práticas de ensino e de incentivo à melhoria da qualidade necessária à educação inclusiva. Mas, pensando no foco deste trabalho, faz-se necessário apresentar a legislação que embasa tais práticas que estejam voltadas para o trabalho com a leitura nessa modalidade da educação, conforme será descrito no próximo item.

¹⁹ Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida; II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena; III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia. (SETÚBAL, Joyce Marquês; FAYAN, Regiane A. C. (orgs.). **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** – Comentada. Campinas: Fundação FEAC, 2016. p. 62).

2.3 LEGISLAÇÃO DE APOIO E INCENTIVO À LEITURA NA INCLUSÃO

Quanto ao objetivo da pesquisa, que trata da questão da leitura para o aluno com deficiência visual, passamos a referenciar portarias, leis, decretos e notas técnicas, analisando de que forma tais documentos favorecem ou não a construção de projetos oficiais para esta finalidade. Aqui, buscamos aproximar a pouca legislação existente sobre a educação inclusiva à prática e fomento da leitura, que carece de propostas mais dinâmicas e criativas para o aprimoramento da compreensão leitora da pessoa com deficiência visual.

Foi publicado em 2013, pela editora da Câmara dos Deputados, uma compilação de toda a legislação brasileira referente a livro e leitura no Brasil, e, pelo Ministério da Educação em 2015, uma compilação de documentos que norteiam a educação inclusiva no Brasil. A primeira publicação traz leis e decretos que, de forma velada, fazem referência ao trabalho com a leitura e a produção de livros para pessoas com deficiência, incluindo eixos estratégicos de atividades de leitura que abarcam a acessibilidade necessária à compreensão textual.

Inicialmente, temos que uma das grandes barreiras para a produção de livros acessíveis é a questão dos direitos autorais. Editoras e seus autores, sem contar os chargistas e escritores canônicos e não canônicos, exigem que as obras não sejam reproduzidas sem autorização. Contudo, temos a Lei nº 9.610²⁰ que, no Capítulo IV – Das Limitações aos Direitos Autorais, no Art. 46 nos explica que

[...] Não constitui ofensa aos direitos autorais
I – a reprodução

[...]

d) de obras literárias, artísticas ou científicas, para uso exclusivo de deficientes visuais, sempre que a reprodução, sem fins lucrativos, seja feita mediante o sistema Braille ou outro procedimento em qualquer suporte para esses destinatários.[...] (BRASIL, 2013, p. 60)

Ainda assim, encontramos as barreiras atitudinais²¹ dos detentores desses direitos, o que não nos permite, mesmo com tal liberação, produzir um material

²⁰ Publicada no D.O.U. de 20 de fevereiro de 1993. Altera atualiza e consolidada legislação sobre direitos autorais e dá outras providências.

²¹ Anteparos nas relações entre duas pessoas, onde uma tem uma predisposição desfavorável em relação à outra, por ser esta significativamente diferente, em especial quanto às condições

consistente com os verdadeiros objetivos pedagógicos no ensino da Língua Portuguesa (e das demais áreas do conhecimento). Mas isso não é empecilho para que possamos obter esses materiais devidamente adaptados à realidade dos alunos com deficiência visual, pois a Lei nº 10.753²² nos permite, partindo do artigo 1º “[...] assegurar ao cidadão o pleno exercício do direito de acesso e uso do livro” e “[...] promover e incentivar o hábito da leitura” (BRASIL, 2003, p. 83). Esta política vem ao encontro do que se pretende, de forma concreta, estabelecer como prática permanente o ato de ler através dos diversos meios existentes, para pessoas com deficiência ou não.

Relacionando esta Lei a esta pesquisa, ela organiza, a partir do Art. 2º do Capítulo II – Do Livro, outros recursos que podem ser equiparados a livro “[...] livros em meio digital, magnético e ótico, para uso exclusivo de pessoas com deficiência visual e os livros impressos no Sistema Braille [...]” (BRASIL, 2003, p. 83), lembrando a lei anteriormente citada sobre os direitos autorais. Esse mesmo dispositivo, no artigo 7º, parágrafo único, atribui ao Poder Executivo a obrigação de implementar programas anuais para manter e atualizar os acervos de bibliotecas públicas, universitárias e escolares, incluindo-se os livros impressos em Braille. Porém, nos deparamos com a defasagem do acervo acessível desses ambientes, o que desestimula usuários com deficiência a frequentar as bibliotecas e buscar aprimorar sua leitura e, quem sabe, dar continuidade aos seus estudos.

Ratificando a lei acima citada, foi implementado o Plano Nacional do Livro e Leitura – PNLL, através do Decreto 7.559, de 01 de setembro de 2011, que consiste “[...] em estratégia permanente de planejamento, apoio, articulação e referência para a execução de ações voltadas para o fomento da leitura no país (BRASIL, 2013, p. 179). Um dos seus principais objetivos é democratizar o acesso ao livro no Brasil, através da formação de mediadores, da valorização institucional da leitura e do tratamento da leitura como estímulo à pesquisa de novas estratégias de trabalho. No Artigo 1º, §.2º, todas as ações, programas e projetos do PNLL deverão ser

preconizadas como ideais” (AMARAL, 1998, apud MENDONÇA, 2013, p. 8). Assim as atitudes fundamentam-se em preconceitos, estereótipos que produzem a discriminação (Ignorância; medo; rejeição; percepção de menos-valia; inferioridade; piedade; adoração do herói). Além dos preconceitos, referem-se aos medos e ao desconhecimento em como agir adequadamente diante da pessoa com deficiência. (MENDONÇA, 2013, p. 8)

²² Lei que institui a Política Nacional do Livro.

implementados de forma a viabilizar a inclusão de pessoas com deficiência, observadas as condições de acessibilidade.

Em seu artigo 10, temos a organização de eixos estratégicos de trabalho e suas respectivas linhas de ação, o que se configura como uma iniciativa interessante do ponto de vista da inclusão da pessoa com deficiência, pois quatro eixos tratam diretamente do incentivo da leitura através de linhas de ação que têm a acessibilidade como meio de promoção, formação, fomento e pesquisa a práticas cada vez mais inclusivas dentro e fora da sala de aula. Abaixo, a descrição dos eixos estratégicos e algumas de suas linhas de ação direcionadas à leitura para a pessoa com deficiência:

- I - Eixo estratégico I - democratização do acesso:
 - a) linha de ação 1 - implantação de novas bibliotecas contemplando os requisitos de acessibilidade;
 - b) linha de ação 2 - fortalecimento da rede atual de bibliotecas de acesso público integradas à comunidade, contemplando os requisitos de acessibilidade;
 - c) linha de ação 4 - distribuição de livros gratuitos que contemplem as especificidades dos neoleitores jovens e adultos, em diversos formatos acessíveis;
- II - Eixo estratégico II - fomento à leitura e à formação de mediadores:
 - d) linha de ação 7 - promoção de atividades de reconhecimento de ações de incentivo e fomento à leitura;
 - e) linha de ação 8 - formação de mediadores de leitura e de educadores leitores;
 - f) linha de ação 10 - estudos e fomento à pesquisa nas áreas do livro e da leitura;
- III - Eixo estratégico III - valorização institucional da leitura e de seu valor simbólico:
 - g) linha de ação 14 - ações para criar consciência sobre o valor social do livro e da leitura;
- IV - Eixo estratégico IV - fomento à cadeia criativa e à cadeia produtiva do livro:
 - h) linha de ação 18 - fomento às ações de produção, distribuição e circulação de livros e outros materiais de leitura, contemplando as especificidades dos neoleitores jovens e adultos e os diversos formatos acessíveis (BRASIL, 2013, p.181-183).

A questão da leitura no Brasil é bem fundamentada no que se refere à legislação. O Plano Nacional de Livro e Leitura e os outros textos apresentados são bons exemplos, principalmente pelo fato de destacar em seus eixos estratégicos e suas linhas de ação a preocupação com a acessibilidade das pessoas com deficiência a esse material. Porém, é fato que ainda há carência de ações pedagógicas efetivas que viabilizem a aplicação dessa legislação, não somente na educação básica, como também na educação especial.

Em 2015, como um reforço à promoção da acessibilidade preconizada no PNLL, foi publicada a Nota Técnica 50015/2015, tratando do livro digital acessível, que busca um formato de livro digital que possa atender às especificidades dos diferentes perfis dos estudantes com deficiência, matriculados nas escolas regulares do país. Com base no desenho universal²³, a pretensão é a produção de materiais em formato ePUB3, que permite a leitura de textos em qualquer plataforma ou sistema operacional, em qualquer equipamento. Apesar de, mais uma vez, encontrarmos dificuldades em acessar os livros didáticos digitalizados e publicados pelas editoras participantes do Plano Nacional do Livro Didático, há a pequena vantagem de termos disseminado a cultura do livro digital através de repositórios como o Domínio Público e livros distribuídos gratuitamente por algumas editoras em formato ePUB3²⁴.

Percebemos, assim, que há uma legislação no Brasil que contempla a inclusão das pessoas com deficiência no ambiente escolar, começando pela Constituição Federal, que garante às pessoas com deficiência a criação e implementação do serviço de atendimento educacional especializado, no qual o aluno com alguma deficiência tem acesso a uma pedagogia diferenciada, através de estratégias, ações e recursos diferenciados. Temos a obrigatoriedade da complementação pedagógica necessária ao desenvolvimento de competências e habilidades próprias nos diferentes níveis de ensino, realizada no contraturno da escolarização regular do aluno, que se efetiva por meio de recursos específicos, oferecendo à rede regular de ensino um suporte importante aos alunos com deficiência e seus educadores, favorecendo a autonomia e a qualidade para seu acesso ao conhecimento. E, ainda que a proposta de educação vigente não sustente nem ofereça condições satisfatórias para ser considerada inclusiva, faz-se necessário o comprometimento dos participantes do processo ensino-aprendizagem, de forma a proporcionar a composição de um ambiente aberto, acolhedor, preparado e disposto a atender às peculiaridades de cada um. Para que se possa conceber uma escola realmente inclusiva, é necessário que continuemos trilhando este longo caminho, tão cheio de

²³ Concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados, na medida possível, por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou projeto específico. (MELO & PUPO, 2010)

²⁴ O ePub3 é uma atualização do formato ePub que permite criar publicações digitais que operam com base em HTML5 e CSS3. Na prática, isso significa que e-books nesse formato podem conter recursos mais avançados, como áudios, vídeos, animações e certas interatividades. Disponível em: <colofao.com.br/995/questoes-preliminares-sobre-epub3/>. Acesso em: 25 ago. 2017.

dúvidas e especificidades que, ao passar do tempo, tornam-se cada vez mais necessitadas de atenção e sensibilidade por parte do poder público.

3 A COMPREENSÃO LEITORA E AS AVALIAÇÕES DE LARGA ESCALA

Este capítulo apresenta parte do referencial teórico sobre leitura e suas estratégias, considerando alguns dos principais aspectos que organizam o processamento da leitura dentro e fora do ambiente escolar. O acréscimo de outras informações ocorrerá de acordo com as observações realizadas no processo de Intervenção Pedagógica, a ser apresentado posteriormente.

3.1. LEITURA E COMPREENSÃO LEITORA

Na escola, a leitura perpassa por uma série de etapas que propõem ao alunado a análise de textos que exigem certa atenção aos seus elementos, relacionados à coesão e coerência que organizam o pensamento de um autor a respeito de um determinado assunto.

Marcuschi (2008) é um dos autores que nos apresenta a ideia de que a compreensão de um texto significa muito mais do que uma simples forma de o sujeito inserir-se no mundo, significa pensar, a partir do que compreende, sobre como agir nesse mundo, com o outro e para o outro dentro de uma sociedade. Torna-se, pois, uma ação que requer mais do que o conhecimento linguístico, exigindo que o conhecimento de mundo do indivíduo interaja com os novos conhecimentos adquiridos ao longo do tempo.

Tornar o aluno um leitor competente significa essencialmente permitir-lhe a compreensão daquilo que lê, aprendendo não somente o que está escrito, mas fazendo as correlações necessárias para validar e justificar sua compreensão a respeito do que leu. Marcuschi (2008, p. 230) justifica tal atividade afirmando que

[...] vale a pena indagar o que está sendo dito, ou o que o autor quis dizer. Existem, pois, má e boa compreensão, ou melhor, *más* e *boas* compreensões de um mesmo texto, sendo estas últimas atividades cognitivas trabalhosas e delicadas.

Dessa forma, temos o respaldo para implementar programas de aprimoramento sobretudo da compreensão leitora, habilidade que, por excelência, amplia a cultura e a informação do sujeito. Além disso, fomentar a habilidade de formular hipóteses,

obter informações e validar os textos não é setor específico da Língua Portuguesa, englobamos aí todos os componentes curriculares, pois os atingimos mediante o estudo e análise de textos. Entende-se, portanto, que a leitura e sua compreensão é transversal a todos os aspectos da aprendizagem e que advém de uma aprendizagem significativa para todos.

No caso do estudante com deficiência visual, a leitura deve ser estimulada contemplando os aspectos estruturais e contextuais dos textos apresentados, proporcionando-lhe a percepção das informações implícitas e explícitas do material oferecido pois, conforme descrito em BAHIA²⁵ (2017, p. 47)

[...] no tocante à leitura [em Braille e fontes ampliadas], a percepção acontece de forma parcelada, consumindo mais tempo e demandando maior atenção às informações constantes no texto.

Tal especificidade demanda a elaboração e aplicabilidade de estratégias de leitura que possam atender às expectativas tanto de alunos com deficiência visual quanto de professores, dentro do processamento da leitura.

Para esta pesquisa, entendemos que tais estratégias auxiliam no entendimento de alguns procedimentos adotados pelos alunos com deficiência visual. Envolvem basicamente a autonomia e o uso do senso crítico do leitor para interpretar aquilo que lê. Tais estratégias são organizadas como cognitivas ou metacognitivas, abrangendo aspectos conceituais e estruturais do texto, conforme descritos a seguir.

3.1.1 Estratégias Cognitivas e Metacognitivas de leitura

Solé (1998) caracteriza as estratégias de leitura como importantes instrumentos para uma leitura proficiente. Tais ferramentas permitem ao leitor a compreensão e interpretação de textos lidos de maneira autônoma, despertando em todos o senso crítico, independente e flexível.

O autor, o texto e o leitor dialogam entre si de forma ativa, considerando a interação e a forma como a comunicação entre eles se processa. Essa dialogicidade varia segundo as circunstâncias de leitura, dependendo de vários fatores, sempre correlacionados entre si.

É importante que o aluno possa participar e compreender como funciona o processo de elaboração de uma interpretação textual organizada inicialmente pelo

²⁵ BAHIA. Secretaria de Educação do Estado da Bahia. **Sala de Recursos Multifuncionais: O AEE em questão**. Salvador, 2017. P. 47 (adaptado).

professor. Isso permite ao educando (re)elaborar suas estratégias de leitura até concatenar aquelas que lhe sejam adequadas ao que lê no momento.

É isso que Solé (1998) esclarece: que é importante ensinar o uso da leitura enquanto instrumento de aprendizagem, pois assim organizamos ideias e criamos estratégias outras para ter a real compreensão daquilo que o autor apresenta.

As estratégias referentes ao aprendizado da leitura podem ser de dois tipos, conforme descritos a seguir:

a) *Estratégias Cognitivas*: Referem-se às operações mentais ou procedimentos que o leitor realiza para alcançar o conhecimento desejado e que auxiliam no entendimento da informação apresentada pelo autor em seu texto.

Kato (1985, p. 102) afirma que estas estratégias visam a designar “os princípios que regem o comportamento automático e inconsciente do leitor”, isto é, aquilo que o leitor já tem internalizado por conta de seu conhecimento prévio e que ativa automaticamente no momento em que localiza informações que lhe são conhecidas.

Silveira (2005) esclarece que, caso ocorra algum ruído no processamento da informação, o leitor necessitará reorganizar seu esquema mental para corrigi-lo, o que exige atenção e dedicação ao novo aprendizado.

b) *Estratégias Metacognitivas*: Referem-se às operações mentais ou procedimentos que o leitor realiza, mas que estão centrados nos processos cognitivos que usa para apreender os conhecimentos, mas organizados de tal maneira a controlar e regular sua aprendizagem.

Neste caso, Kato (1985, p. 102) afirma que estas estratégias “regulam a desautomatização consciente das estratégias cognitivas”, isto é, exigem do leitor a reelaboração de seus conhecimentos, verificando constantemente o que está aprendendo e monitorando o comportamento leitor até sua adequação ao que está lendo de desconhecido.

Destacam-se nesse aspecto, algumas abordagens, como a explicitação dos objetivos de leitura; a recuperação, hierarquização e estruturação de informações, ativação e reconhecimento de estruturas textuais, dentre outras de seu repertório prévio. De acordo com Millar (1988 apud Ochaíta et al., 1995), é possível dizer que a leitura na deficiência visual é um processo interativo em que os processos de ordem mais superior (como os relacionados à compreensão textual e elaboração de inferências) influem em processos mais iniciais ou básicos (como é o reconhecimento

das palavras), sendo que a relação estabelecida entre esses processos varia em função das habilidades leitoras.

Infelizmente, no Brasil, a concentração dos estudos sobre leitura e suas estratégias e/para a deficiência visual ainda versam basicamente sobre o aprendizado do Sistema Braille. É uma produção ainda incipiente, no que se refere à compreensão do funcionamento cognitivo do aluno com deficiência visual no processamento da leitura.

3.2 UMA BREVE REFLEXÃO SOBRE A LEITURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Ler constitui um processo interativo entre leitor, texto e autor, o que, ao longo do tempo, vem suscitando inúmeros estudos a respeito dessa temática, de forma que se possa dar conta do real funcionamento da compreensão leitora. Essa é uma das concepções de leitura possíveis, já que esta é uma atividade que depende muito do enfoque a analisar. Configura-se, dessa forma, como um importante processo que favorece a participação do indivíduo na sociedade, uma vez que sua interação com outros possibilita o uso contínuo de estratégias de compreensão das ideias, modelando-as, remodelando-as, reconstruindo-as até que possa consolidar seu processo comunicativo.

O ato de ler, para Silveira (2005), pode ter como propósito obter alguma informação, como também é possível ler para entender alguma orientação ou ler tão somente por entretenimento. Essa é uma atividade que resulta em um trabalho intelectual, de diferentes níveis, instaurando-se entre um autor, um leitor e sua experiência de mundo. Ler é experimentar a complexidade, a multiplicidade, estruturando novas ideias a respeito de um ou vários assuntos, provendo as pessoas de novas linguagens, novos entendimentos.

Para tanto, o sujeito faz uso da linguagem enquanto ferramenta de construção e mediadora das relações sociais, que proporciona sua participação e consequente compreensão do mundo social e cultural. E, ainda que esse indivíduo tenha um vocabulário restrito, seu conhecimento prévio lhe proporciona reconhecer as informações necessárias para estruturar raciocínios, organizar discursos, elaborar e compartilhar os resultados da sua busca do significado da vida.

O leitor se utiliza de uma série de estratégias para ler e organizar as ideias que apreendeu, o que não significa que isso se processe de forma eficiente. Aí surge a figura do educador como um aliado importante na organização das ideias e elaboração de estruturas textuais que o aluno deseja organizar. A questão é: como ensinar o aluno a ler compreensivamente e aprender a aprender a partir do que lê?

O ensino ainda engessado, torna-se, em vários momentos, uma difícil tarefa para o educador, que percebe a(s) incoerência(s) entre o que consta nos documentos oficiais e o que realmente é possível de ser feito em sala de aula. Entender que essa ou aquela dúvida pode referir-se ou não a processos anteriores exige um olhar acurado, cuidadoso. Buscando modificar esta realidade, as avaliações externas em leitura e escrita e raciocínio lógico-matemático surgiram com a finalidade de verificar os níveis de compreensão leitora e capacidade lógico-matemática em países desenvolvidos, em vias de desenvolvimento ou subdesenvolvidos. No Brasil, tais avaliações são realizadas com o respaldo do Ministério da Educação que, através de índices como o IDEB²⁶, analisa o que ocorre na educação básica no que diz respeito ao trabalho com leitura e escrita, seus erros e acertos.

Inicialmente, o processo de leitura estava vinculado ao trabalho com a gramática, buscando observar as estruturas lógico-semânticas sem atentar com profundidade para o conteúdo significativo do escrito. Mas, o próprio contexto educacional brasileiro passou a exigir mudanças nesse ensino tão rígido e pouco reflexivo. Nesse caminho, Silveira (2005, p. 16) destaca que

[...] a escola deve ser suficientemente competente para assegurar aos que por ela passam uma razoável compreensão na leitura do texto escrito, sob pena de essas pessoas permanecerem à margem, sem condições de inserção na cultura letrada e sem chances de mobilização socioeconômica, o que compromete, sobremaneira, até o seu exercício da cidadania.

Então, temos a escola como potencializadora da leitura entre seus alunos. De forma objetiva, temos a necessidade de ressignificar o ensino da língua portuguesa e do processo de leitura, apresentando aplicações mais próximas das realidades socioculturais de um Brasil continental. O ato de ler não pode ser mecanizado, uma vez que a criticidade humana age sempre que necessária, acionando os conhecimentos do sujeito no intuito de apresentar seus entendimentos a respeito do que observam.

²⁶ Índice de Desempenho da Educação Básica.

Smith corrobora isso (1999, p. 107) afirmando que

[...] Qualquer definição de leitura deve reconhecer a maneira seletiva como lemos todos os tipos de texto não nos esforçando mecanicamente para “extrair” toda a informação que o autor [...] nos fornece, mas procurando, deliberadamente, somente a informação da qual precisamos, como se procurássemos um caminho entre dois lugares do mapa.

É importante observar o que se deseja realmente com a leitura. Apenas conceituá-la de acordo com esse ou aquele objetivo desfaz o princípio maior da leitura, que é o de proporcionar ao leitor um momento de atribuir significação àquilo que lê, interagindo com seu escritor, concordando ou discordando com o ponto de vista apresentado e apresentando outros complementos para tal.

Dessa maneira, compreender como se organizam as principais tipologias das estratégias de leitura proporciona ao professor elaborar atividades que possibilitem a (re)construção de propostas pedagógicas direcionadas para o processo de compreensão textual, sem que se engessem as orientações da disciplina somente em conteúdos gramaticais e seja possível aprimorar as habilidades e competências leitoras de alunos com e sem deficiência, a serem apresentadas no tópico a seguir.

3.3 HABILIDADES E COMPETÊNCIAS LEITORAS DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Estamos vivenciando momentos importantes em torno da inclusão dos alunos com deficiência ou transtornos do desenvolvimento no ensino regular que, de uma maneira ou outra, chegam às classes comuns como parte de um todo, mas, considerando que não necessitam somente de apoio pedagógico, materiais e recursos adaptados. É importante o uso de ferramentas de avaliação que estejam de acordo com suas especificidades.

Organizando o referencial teórico dessa pesquisa, observou-se a inexistência de instrumentos específicos, tanto no âmbito federal quanto estadual e institucional, para avaliar a compreensão leitora de alunos com deficiência visual. Os documentos encontrados apresentam uma hierarquização das habilidades e competências, listadas e trabalhadas sequencialmente (decodificação de uma sequência de ações, identificação da ideia principal, entre outras).

Um desses documentos é a Matriz de Avaliação da Leitura utilizada no PISA, em 2000, 2009 e 2012, considerando o letramento em Leitura através de importantes

características: Situação (contexto), Texto e Aspectos. Essa Matriz é utilizada pelo INEP e sua equipe de elaboradores de itens para a construção das atividades que farão parte da Prova Brasil, por exemplo. A própria Matriz SAEB, que serviu de base para a presente pesquisa traz uma certa linearidade que, em dados momentos, não atendeu a algumas demandas de aprendizagem.

Avaliar, nesta proposta, é entendida como uma forma de subsidiar com informações acerca das potencialidades e dificuldades dos alunos, das condições em que ocorreu sua aprendizagem, seja na escola como um todo, seja na sala de aula que frequentam.

Referente ao processo de leitura e sua avaliação, são utilizadas no CAP três fichas que, de forma geral, referem-se à aplicação dos recursos não ópticos para os alunos com baixa visão e ao uso proficiente do Sistema Braille para os cegos e aqueles com cegueira funcional²⁷. A ficha utilizada no Braille II apresenta apenas um item contemplando, de maneira simplificada, a compreensão leitora, mas desconsiderando elementos como ritmo e tempo de leitura.

Quando o aluno cego ou com baixa visão chega ao ensino regular, há a dificuldade em se perceber qual ou quais habilidades relacionadas à leitura este aluno apresenta. Eis a importância de um instrumento que auxilie tanto o professor da sala comum quanto do Apoio Pedagógico, a buscar elementos para estruturar um plano de trabalho que vise ao aprimoramento da compreensão leitora e que, consequentemente, inclua de maneira positiva no crescimento desse aluno e de seus colegas.

As habilidades e competências do aluno deficiente visual variam entre as pessoas com e sem deficiência conforme os estímulos que cada um recebe. Fatores como o tempo da deficiência visual (congenita ou adquirida), o aprendizado do Braille (se na infância ou idade mais avançada), a própria estimulação precoce dos sujeitos cegos ou com baixa visão, interferem no mecanismo de interpretação e compreensão leitoras.

BRASIL (2006, p. 35) esclarece que “[...] é pertinente, como direito de cidadania, conhecer as necessidades [e especificidades] dos diferentes alunos, sem que ocorra a adoção do modelo médico de avaliação”.

27 Indivíduo que, mesmo possuindo baixa visão, necessita da instrução em Braille. Disponível em: <http://www.deficienteonline.com.br/deficiencia-visual-classificacao-e-definicao_14.html> Acesso em: 20 jul. 2017.

Pensando em como avaliar a compreensão leitora do grupo aqui pesquisado, foram organizados dois instrumentos que consideram níveis distintos de ações e operações mentais que se diferenciam pela qualidade das relações estabelecidas entre o sujeito e o objeto do conhecimento. Esses níveis, descritos nas Matrizes Curriculares de Referência para o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB (1999, p. 37- adaptado), são:

- A) Básico – uso de ações verbais que proporcionam apreensão de características e propriedades dos objetos, propiciando a construção de conceitos;
- B) Operacional – ações mentais que, coordenadas, pressupõem o estabelecimento de relações entre os objetos;
- C) Global – uso de ações e operações mentais mais complexas que exigem a aplicação dos conhecimentos a situações diferentes e à resolução de problemas inéditos.

Nessa perspectiva, os instrumentos de avaliação²⁸ elaborados levam em conta competências como a observação e levantamento de fatos, opiniões e argumentos, classificação dos argumentos encontrados nos textos, retenção das informações percebidas no texto, interpretação dos aspectos objetivos e subjetivos e suas correlações com o cotidiano (conhecimentos enciclopédico e de mundo), considerando as habilidades e competências leitoras do aluno com deficiência visual de forma contextualizada, observando-se a história do indivíduo e os fatores que interferem em sua aprendizagem. Não podemos supor que os processos da leitura realizada pelo deficiente visual sejam os mesmos daqueles utilizados pelos leitores videntes, por fatores como:

A) O sistema de notação utilizado, principalmente pelo cego, carrega algumas restrições particulares, como a percepção longitudinal²⁹ das palavras, frases e parágrafos, alterando a configuração espacial do texto em relação ao que está em tinta;

B) A representação de determinados símbolos que são próprios do Sistema Braille e que, dentro desse mesmo código, podem significar diferentes signos para o cego (citando como exemplos, o a com til :⠁: assemelha-se ao fechar parênteses :⠔:);

²⁸ Apêndices C e D.

²⁹ Refere-se à extensão do texto escrito, que demanda mais tempo para identificação de uma palavra do que identificar os caracteres que a formam.

C) Para o aluno com baixa visão, é necessário atentar para o tamanho e tipo da fonte. Fontes com serifa³⁰ prejudicam a identificação das letras de pessoas que têm, por exemplo, a retinose pigmentar³¹ ou nistagmo³².

Em um sistema de leitura como o Braille, em que a informação é obtida através do canal tátil, é necessário perceber que o cego faz um maior uso das informações contextuais para reconhecer as palavras (MILLAR, 1988 apud OCHAÍTA et al., 1995). Esse fato ocorre com deficientes visuais que têm pouca destreza com Braille ou com a utilização das fontes ampliadas. Estes substituem palavras não compreendidas por outras pertencentes ao seu acervo contextual e que, ainda assim, persistiam na incompreensão do material lido.

Pensando nessas especificidades, busca-se, no atendimento ao estudante com deficiência visual, pensar e estruturar momentos em que seja possível avaliar o conhecimento desse aluno no que se refere à compreensão leitora, tanto em sala de aula como durante a realização das avaliações em larga escala realizadas no Brasil, conforme item a seguir.

3.4 AS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NO BRASIL

O momento de avaliar o conhecimento do aluno é importante para a posterior elaboração e estabelecimento de estratégias que não podem perder de vista que o foco das ações pedagógicas não reside tão somente no fato de corrigir o erro, mas na superação das deficiências detectadas em cada momento da avaliação.

Na rede pública de ensino, com relação ao ensino da língua materna, existe um grande foco na questão da compreensão leitora, que culminou na instituição do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, composto por duas avaliações complementares: Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar, também conhecida como Prova Brasil (PDE, 2008). O principal objetivo destas avaliações é buscar e organizar dados sobre quais os reais níveis de compreensão leitora dos estudantes, como se apresentam e o que pode ser

³⁰ Pequenos traços e prolongamentos que ocorrem no fim das hastes das letras. Nos processadores de textos, temos como exemplos de fontes com serifa a Times New Roman e a Bookman Old Style.

³¹ Degeneração hereditária e progressiva da retina, caracterizada por perda da visão periférica (consequentemente, o indivíduo tem visão tubular), dificuldade para visão noturna e discriminação de cores.

³² Oscilações rítmicas, repetidas e involuntárias de um ou ambos os olhos conjugadamente, nos sentidos horizontal, vertical ou rotatório, que podem dificultar muito a focalização das imagens.

feito para aprimorar cada vez mais os resultados obtidos e, conseqüentemente, ampliar os níveis de compreensão leitora dos alunos.

Para que os resultados dessas avaliações fossem potencializados, foram organizadas atividades que pudessem ampliar o entendimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que também pretende atender às demandas apresentadas por legislações como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, de dezembro de 1996. Documento de natureza flexível, discutido por técnicos educacionais, professores da educação básica e universitários, propõe que as redes de ensino das esferas federal, estadual e municipal organizem seus projetos pedagógicos respeitando a base curricular nacional, mas de forma a atender às peculiaridades regionais e locais, lembrando que

(Eles) não configuram [...] um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas. (BRASIL, 1998 *apud* COSTA et al., 2013, p. 29).

Neste trabalho, teremos também como referencial os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Língua Portuguesa (1998), que têm como um de seus principais objetivos a organização e aplicação de propostas, planejamentos e organizações curriculares, isto é, ideias que podem ou não ser aplicadas para se desenvolver a competência leitora dos estudantes. Assim, os PCN para a Língua Portuguesa – PCN vêm a

[...] constituir-se como referência para as discussões curriculares da área [...] e contribuir com técnicos e professores no processo de revisão e elaboração de propostas didáticas. (BRASIL, 1998, p. 13)

Diferente do que foi trabalhado pela Lei de Diretrizes e Bases de 1971, que redimensionava o ensino da Língua Portuguesa em especificidades (Comunicação e Expressão, Gramática e Literatura), os PCN definem que leitura e escrita são interdependentes. As atividades com a língua materna devem proporcionar os usos das duas habilidades de forma a estruturar elementos necessários para tais atividades.

Ainda de acordo com os PCN, o ensino da língua tem por objetivo desenvolver no educando quatro habilidades linguísticas importantes: *leitura, escrita, oralidade e produção de textos*. O que se pretende com este trabalho não é a formação de

“leitores profissionais”³³, mas instrumentalizar os alunos de forma que assumam seu papel social, como cidadãos que saibam interpretar os diferentes textos que circulam socialmente, selecionando as informações que lhes sejam úteis em seus objetivos e na construção do seu conhecimento sobre o mundo (BRASIL, 1997, p. 40.). Essa instrumentalização dos alunos torna-se importante a partir do momento em que eles conseguem ler um texto e compreender qual é a sua estrutura interna e o que o autor deseja informar com seu escrito. Dessa forma, organizam expectativas e esquemas que facilitam sua compreensão e reorganização do conhecimento prévio.

Faulstich (2010) diz que, para o leitor elaborar sua visão crítica do texto, é necessário que ele tenha em mente a abrangência daquilo que lê (do que a leitura se trata), o que exige leitura prévia e daí então, estabeleça diferenças entre a sucessão das ideias principais, qual a ordem de importância entre elas e quais as estruturas gramaticais presentes necessárias para a boa compreensão do que é lido.

Com isso, entende-se que o leitor deve mobilizar suas estratégias pessoais para compreender o que lê tornando-se ao final do processo

[...] capaz de ler as entrelinhas, identificando, a partir do que está escrito, elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos já lidos. (BRASIL, 1998, p. 70).

Tendo em vista as propostas apresentadas pelos PCN, tornou-se necessário pensar em como as estratégias de leitura deveriam ser observadas no cotidiano escolar. Então, passou-se a analisar com mais profundidade as habilidades e competências necessárias ao desenvolvimento do domínio da escrita e da capacidade de leitura. Para tanto, considera-se como conceitos-chave o que Perrenoud conceitua como habilidade e competência, sendo que, para o autor,

competência [...] é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações, etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações análogas. (PERRENOUD, 1999, p. 30)

Significa dizer que uma dada competência organiza um conjunto de esquemas de percepção, pensamento, avaliação e ação. Objetivamente falando,

[...] as competências cognitivas podem ser entendidas como as diferentes modalidades estruturais da inteligência que compreendem determinadas operações que o sujeito utiliza para estabelecer relações com e entre os objetos físicos, conceitos, situações, fenômenos e pessoas. (BRASIL, 2008, p. 18)

³³ Aqui se entende como leitores profissionais aqueles que já dominam os mecanismos de coesão e coerência, aplicando-os de maneira adequada à leitura de quaisquer textos.

Já o conceito de habilidade leva em conta uma ou várias competências de ordem específica. Resolver problemas é uma competência que exige habilidades como saber ler, saber calcular, etc. Ainda BRASIL (2008, p. 18) conceitua habilidades como sendo um “...plano objetivo e prático do saber fazer e decorrem, diretamente, das competências já adquiridas e que se transformam em habilidades”. São dois conceitos organizados pelo INEP³⁴, com a finalidade de constituir a base das Matrizes de Referência (1999), que agrupam habilidades e competências que os alunos devem dominar em cada série avaliada.

Os conceitos de habilidades e competências nas avaliações externas estão traduzidos naquilo que o MEC denominou de Tópicos e Descritores organizados em Matrizes de Referência. Os tópicos referem-se às competências, enquanto os descritores tratam das habilidades gerais que são esperadas dos alunos ao longo do processo de escolarização. Assim, objetivando, então, aferir a funcionalidade pedagógica de tais Matrizes, em março de 2005, através da Portaria nº 931, o MEC instituiu o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, sendo composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB e pela Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC, posteriormente conhecida como Prova Brasil.

Grosso modo, a ANEB tem como característica ser amostral e em larga escala. São avaliados alunos das redes públicas e privadas do país, em áreas urbanas e rurais, matriculados na 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio, tendo como principal objetivo avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação brasileira. Apresenta os resultados do país como um todo, das regiões geográficas e das unidades da federação.

Mas a ideia mais urgente a ser desenvolvida com a realização das avaliações externas era, a partir dos resultados apresentados de forma universal, apresentar às escolas propostas de como organizar situações didáticas que possibilitem o trabalho com os aspectos mais problemáticos durante a realização da prova. Então, organizou-se uma atividade que pudesse, de forma mais ampla, observar como o aluno se comporta diante do texto e que habilidades pôde desenvolver ao longo de sua escolaridade. Assim, o MEC passou a aplicar a Prova Brasil. Realizada a cada dois anos, afere os conhecimentos de Língua Portuguesa e Matemática dos estudantes do

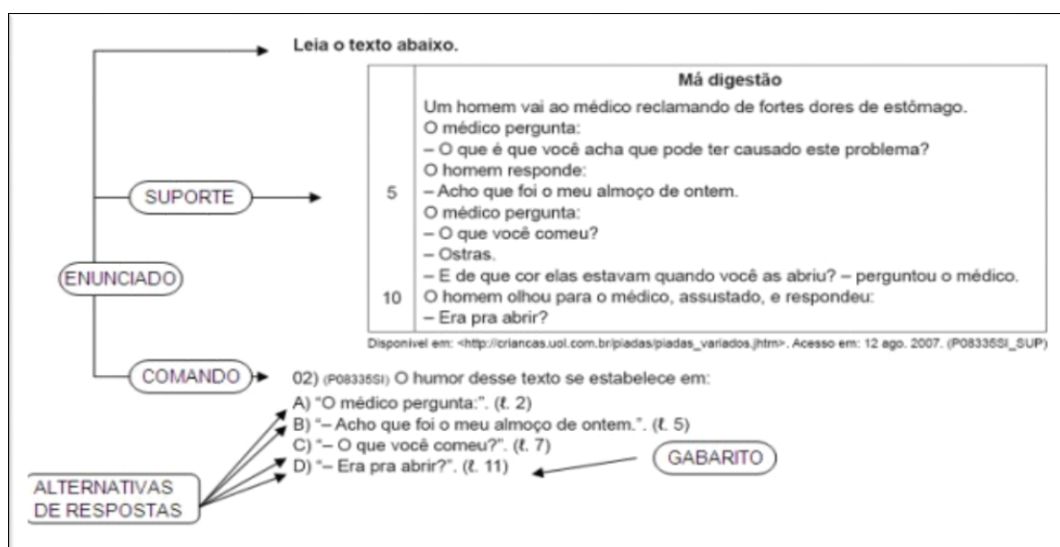
³⁴ Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, instituição ligada ao Ministério da Educação.

5º e 9º anos de escolas da rede pública de ensino com mais de 20 alunos matriculados por série alvo da avaliação. É uma avaliação universal, isto é, fornece as médias de desempenho para o Brasil, regiões e unidades da Federação, para cada um dos municípios e para as escolas participantes. Esta avaliação tem os seguintes objetivos:

- a) contribuir para a melhoria da qualidade de ensino, redução das desigualdades e democratização da gestão do ensino público;
- b) buscar o desenvolvimento de uma cultura avaliativa que estimule o controle social sobre os processos e resultados de ensino. (BRASIL, 2008, p. 8).

A estrutura da prova merece certo destaque, uma vez que exige de seus elaboradores uma percepção acurada dos objetivos a serem alcançados, com vistas ao aprimoramento da proficiência leitora dos alunos avaliados. As questões, nesse caso chamadas de ITENS, são estruturadas conforme o esquema a seguir:

Figura 7 - Estrutura básica de um Item da Prova Brasil



Fonte: Disponível em: www.portalavaliacao.caeduff.net. Acesso em: 27 ago. 2016.

ITEM é o nome atribuído à questão que compõe a avaliação em larga escala. Difere das avaliações realizadas em sala de aula por avaliar somente uma habilidade. A partir da resposta dada pelo aluno, é possível aferir a sua proficiência para aquela habilidade. O item é constituído dos seguintes elementos:

- a) O ENUNCIADO é o elemento impulsionador dos estudantes para que solucionem o problema apresentado;
- b) O SUPORTE é um recurso que apresenta uma situação-problema ou um questionamento com informações importantes e necessárias à resolução do item;

c) O COMANDO corresponde à orientação dada ao estudante para a resolução do item. Deve ser preciso e estar claramente atrelado à habilidade que pretende avaliar, explicando com clareza a tarefa a ser executada;

d) as ALTERNATIVAS de resposta são apresentadas numa lista de quatro itens (no caso da Prova Brasil), sendo apenas uma correta – o GABARITO. As demais alternativas são denominadas de DISTRATORES, que, apesar de não serem corretas, precisam conectar-se a raciocínios possivelmente elaborados. Isso pode revelar alguma competência não adquirida pelo estudante e mostrar qual ou quais caminhos o professor pode trilhar para auxiliar seu aluno a superá-la.

O cálculo das notas das escolas participantes da Prova Brasil é realizado a partir do uso da metodologia da Teoria de Resposta ao Item (TRI), que é um conjunto de modelos matemáticos que garante a comparabilidade dos resultados obtidos em diferentes anos de aplicação, informação fundamental para o acompanhamento da evolução dos resultados educacionais ao longo do tempo. De acordo com Rabelo (2013, p. 127), é possível, através dos resultados obtidos, perceber o desempenho dos estudantes e inserindo seus desempenhos em uma mesma escala de proficiência.

O desempenho das escolas é apresentado por meio de uma escala pedagogicamente interpretada, ou seja, dividida em níveis, que descrevem as competências e as habilidades que os alunos demonstraram ter desenvolvido, auxiliando na percepção de como cada habilidade e competência do grupo está organizada e se há possibilidade de interferências para o aperfeiçoamento daqueles que, porventura, tenham apresentado dificuldades. Hoje, há uma escala para Língua Portuguesa (leitura) e outra para Matemática. Os alunos são posicionados em uma espécie de escala a qual relaciona as habilidades que demonstraram possuir. Isso permite aos docentes compreenderem mais atentamente o que seus alunos demonstraram conhecer, os pontos de atenção e os pontos de aprofundamento. Maior a quantidade de alunos nos níveis mais avançados da escala, mais eficiente é considerada a escola. Isso não significa que tais Matrizes devam ser consideradas como lei única a ser seguida para a elaboração das atividades pedagógicas.

Mais uma vez, frisamos aqui que a proposta não é “quadratar” o grupo avaliado, isto é, classifica-los sem que haja uma análise daquilo que têm dúvidas e dificuldades. A proposta é entender o que realmente queremos quando avaliamos nosso aluno e de que forma podemos agir diante dos problemas que afetam sua compreensão leitora e, conseqüentemente, seu avanço estudantil.

Dessa forma, pensar nas avaliações externas como ferramenta de análise e posterior construção de estratégias de aprimoramento da compreensão leitora significa trazer o processo da inclusão para uma discussão mais específica no que se refere à compreensão leitora dentro da educação básica. Entender que existem diferenças entre o aprendizado entre os alunos que enxergam e os que têm deficiência visual é o ponto crucial para um trabalho organizado para auxiliar tanto professor quanto alunos da classe regular, que sentem a necessidade de construir momentos de construção da compreensão leitora dentro e fora do espaço da escola.

No próximo capítulo, apresentamos a Atividade Diagnóstica realizada com o objetivo de perceber como a Matriz de Referência SAEB para a Língua Portuguesa organiza, através de tópicos e descritores sinalizados, a partir da leitura de artigos de opinião, gênero contemplado para esta pesquisa.

4 ATIVIDADE DIAGNÓSTICA³⁵

“Enquanto a leitura for, para nós, a iniciadora cujas chaves mágicas abrem no fundo de nós mesmos a porta de moradas em que não conseguimos penetrar, seu papel em nossa vida será salutar”. (PROUST, p. 35)

A avaliação diagnóstica pode ser vista como uma atividade a ser realizada antes de se iniciar um processo de aprendizagem de um ou vários conteúdos. Com o objetivo de conhecer melhor o aluno e seu conhecimento prévio, a avaliação diagnóstica auxilia o professor a conhecer melhor seu aluno, quais seus pontos fortes e fracos e quais estratégias pedagógicas podem ser elaboradas para melhorar o que é aplicado enquanto metodologia de ensino e tornar a fraqueza em elemento de conhecimento consolidado de maneira positiva. Dessa forma, o professor passa a assumir o papel de pesquisador. Não adianta apenas perceber as dificuldades e elaborar materiais que atendam à situação apenas naquele momento. É importante que nós, enquanto professores pesquisadores, enxerguemos o estudante como um ser que tem suas necessidades dentro e fora do ambiente escolar, distinguindo-se, assim, como docentes dotados de um olhar mais acurado relacionado às suas atividades pedagógicas. Reforçando tal análise, Bortoni-Ricardo (2008, p. 46) diz que

[...] é seu compromisso (do professor pesquisador) de refletir sobre a própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências. Para isso, é importante se manter aberto a novas ideias e estratégias.

Batista et al (2005) esclarecem que uma atividade diagnóstica é de fundamental importância para o professor, pois é um ponto de partida de um trabalho pedagógico estruturado com autonomia, organizando o quê ensinar, para quem ensinar e como ensinar de forma a trabalhar sistematicamente em cima dos erros dos alunos, inferindo suas hipóteses ou conflitos cognitivos revelados nas respostas apresentadas. Com relação aos alunos com deficiência visual, público desta intervenção pedagógica, este tipo de avaliação constitui-se em importante ferramenta para conhecer suas aptidões, interesses, capacidades e competências, o que pode auxiliar as redes de ensino bem como as unidades escolares a planejar intervenções iniciais, propondo procedimentos que levem os alunos a atingir novos patamares de conhecimento, avançando de forma satisfatória na aprendizagem. Nessa perspectiva, a consolidação das atividades realizadas em parceria entre o CAP e a sala regular

³⁵ Apêndice A.

propicia a (re)elaboração de ambientes de pesquisa-ação ricos em experiências, tanto pedagógicas quanto interpessoais, de forma a não termos mais alunos com dificuldades que extrapolem as que já são inerentes à deficiência. Conservando um ambiente “normatizador” de ensino, há uma tendência de os professores homogeneizarem involuntariamente as atividades relacionadas ao processo de aquisição da leitura e da escrita, isso, segundo Lippe e Camargo (2009), devido ao seu desconhecimento da necessidade educacional do aluno com deficiência, o que, geralmente, provoca algum prejuízo no aprendizado desse aluno. Nesse caso, desejou-se conhecer pontos fortes e fracos dos alunos participantes desta intervenção, no que se refere à compreensão leitora, para se pensar em estratégias que auxiliem no desenvolvimento das habilidades em que se encontraram maiores dificuldades de compreensão.

4.1 AMBIENTE DA PESQUISA

Analisando o fato de que a deficiência visual é como uma doença ou trauma na estrutura e funcionamento do sistema visual que pode provocar no indivíduo a incapacidade de "ver" ou de "ver bem", acarretando limitações ou impedimentos quanto à aquisição de conceitos, acesso direto à palavra escrita, à orientação e mobilidade independente, à interação social e ao controle do ambiente, e que poderá trazer atrasos no desenvolvimento normal, o indivíduo com deficiência necessita de professores especializados, adaptações curriculares e ou materiais adicionais de ensino, para ajudá-lo a atingir um nível de desenvolvimento proporcional às suas capacidades. Não há homogeneidade, com características comuns de aprendizagem, sendo também um erro considerá-los como um grupo à parte, uma vez que suas necessidades educacionais básicas são, geralmente as mesmas que as das crianças de visão normal.

Para que se possa desenvolver um planejamento de trabalho para estes alunos, há necessidade de um conhecimento prévio de cada caso, para elaboração de um plano educacional adequado às características e necessidades do educando. Algumas informações importantes devem ser colhidas junto aos pais ou responsáveis pela mesma, as quais serão posteriormente ampliadas ou rejeitadas de acordo com o desenvolvimento das atividades no contato direto com o aluno. A partir desse planejamento, é feito o encaminhamento deste aluno para os serviços que atendam

às suas necessidades imediatas dentro do Centro ou, se for uma necessidade mais pedagógica, para o atendimento em uma Sala de Recursos Multifuncionais, com o objetivo de se estruturar um plano de atendimento educacional especializado.

E, pensando em todas essas possibilidades das Salas Multifuncionais, além de orientar o aluno com deficiência visual a utilizar materiais como uma reglete³⁶, punção³⁷, soroban³⁸ ou máquina Braille³⁹, é necessária também a organização de uma equipe especializada no ensino de pessoas com deficiência visual, de forma que o cego/baixa visão construa sua autonomia nos diversos aspectos cotidianos. Essa é uma das muitas funções dos Centros e Núcleos de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual, instituições que oferecem o apoio necessário às redes de ensino e que também atuam na reabilitação de deficientes visuais da comunidade, promovendo também cursos de formação inicial e continuada para docentes que atuam ou não com educandos com deficiência visual em suas classes.

O Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual – CAP, instituição na qual a presente proposta foi aplicada, está localizado no município de Salvador, criado pelo Decreto 7380 de 22/07/98^{40,41}, tendo como objetivo oferecer serviços de apoio pedagógico, complementação e suplementação didática ao sistema de ensino por meio de equipamentos de avançada tecnologia- informática, da impressão de materiais em Braille e outros recursos necessários ao desenvolvimento educacional e sociocultural das pessoas cegas e de baixa visão. O prédio do CAP foi anteriormente de uma escola comum, por isso ainda necessita de outras reformas que lhe possibilitem uma maior acessibilidade física.

Sua proposta é de dar suporte pedagógico a escolas e professores da Rede Regular de Ensino, oferecendo atendimento especializado e assistivo no contraturno. A Coordenação Pedagógica atua nos turnos de funcionamento. Ocorrem momentos de estudo semanalmente, nos quais professores, coordenador e direção trocam

³⁶ Apresentado em capítulo anterior.

³⁷ _____.

³⁸ _____.

³⁹ _____.

⁴⁰ Publicado no Diário Oficial da Bahia, de 22/07/1998, art. 7º. Esse mesmo Decreto classifica o CAP como Unidade Escolar de Grande Porte. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10235502/artigo-7-do-decreto-n-7380-de-22-de-julho-de-1998-da-bahia#>>. Acesso em 13 out. 2016.

⁴¹ Pelo Anexo II do Decreto nº 8.450, de 12 de fevereiro de 2003, a instituição passa a ser de Porte Especial. A redação desse Anexo foi alterada em 28 de julho de 2005, pelo Decreto nº 9.501, passando a ser Anexo Único. Disponível em: <<https://governo-ba.jusbrasil.com.br/legislacao/76657/decreto-9501-05>>. Acesso em: 13 out. 2016.

informações sobre o que ocorre dentro e fora das salas de aula, sendo feitos planejamentos dos atendimentos e procedimentos ali realizados.

Seu público alvo é constituído da seguinte forma:

- Alunos com deficiência visual matriculados nas Redes Municipal e Estadual de Ensino (prioritariamente);
- Professores de classes regulares que trabalham com o aluno com deficiência visual;
- Alunos deficientes visuais da Rede Particular de Ensino;
- Pessoas com deficiência visual da comunidade;
- Estagiários de cursos de licenciatura, pedagogia, psicologia, teatro e outros.

Figura 10 - Fachada do CAP.



Fonte: Arquivo da Instituição (2015).

Sua estrutura organizacional envolve os seguintes núcleos:

A) Núcleo de apoio didático pedagógico - oferece vários serviços, dispondo de acervo de materiais e equipamentos específicos, necessários ao processo de ensino aprendizagem. Alguns dos serviços oferecidos por este núcleo são: Técnicas para o uso do Soroban; Leitura e escrita do Sistema Braille, hoje denominado de Braille I e Braille II; Orientação e Mobilidade; Oficinas Pedagógicas; Técnicas de Escrita Cursiva; Estimulação Visual, através do Serviço de Baixa Visão; Apoio Pedagógico ao Ensino Regular;

B) Núcleo de produção Braille – Conjunto de equipamentos e tecnologias com o objetivo de gerar materiais didático-pedagógicos, como livros e textos em Braille, ampliados e sonoros e adaptações de materiais, como mapas e tabelas para distribuição a alunos, bibliotecas e escolas;

C) Laboratório de Informática – Conjunto de equipamentos com o objetivo de promover a independência do D.V, por meio de acesso à tecnologia moderna para produção de textos, estudos, pesquisa na Internet e outros;

D) Núcleo de convivência – Espaço interativo planejado para favorecer a convivência, troca de experiências, pesquisa e desenvolvimento de atividades lúdicas e culturais, integrando usuários com e sem deficiências. Promove também cursos de atualização, capacitação em serviços para professores, além de cursos específicos para pais e comunidade, como: Canto Coral (MusiCAP), Percussão (Bato Caixa), Dança de salão, Xadrez e Dominó Adaptados, Goalball, Futebol adaptado (conhecido como Futebol de Cinco) e Hapkido.

Além disso, conta com uma Biblioteca, que dispõe de acervo bibliográfico impresso em Braille para apoiar o aluno com deficiência visual nos estudos e pesquisas. Este serviço requer a presença de profissional com conhecimento do sistema Braille para auxiliar os usuários do serviço. O Serviço de leitor garante ao usuário o apoio de um leitor para leitura de textos impressos no sistema de escrita comum, não acessível às pessoas cegas ou com baixa visão. O quantitativo de pessoas atendidas no CAP é, atualmente, em torno de 340 alunos⁴², entre estudantes da rede regular e pessoas da comunidade.

Dentre os atendimentos realizados pelo CAP, o Apoio Pedagógico tem como objetivo a organização de estratégias de estudo diferenciadas, possibilitando ao aluno

⁴² Informações obtidas junto à Secretaria da Instituição (2017).

com deficiência visual a compreensão dos componentes curriculares da escola regular. A realização da leitura e o uso de estratégias que possibilitem a reflexão crítica do que leem é uma das atividades realizadas.

Após esta breve apresentação do ambiente da pesquisa, passemos a uma breve descrição de alguns recursos⁴³ utilizados para a realização desta atividade. Esta descrição é necessária para a compreensão de algumas respostas apresentadas pelos alunos no momento da intervenção:

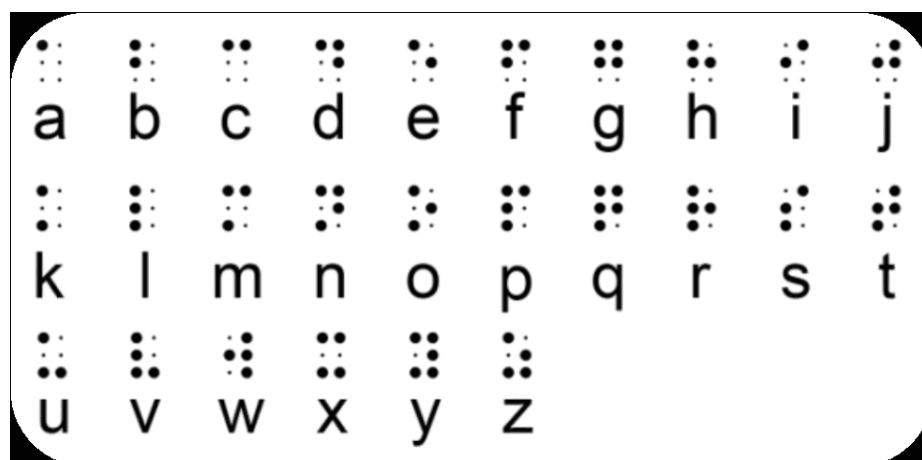
4.2 ESPECIFICIDADES METODOLÓGICAS RELACIONADAS À LEITURA

A) O Sistema Braille⁴⁴ de leitura e escrita

Braille é um sistema de leitura e escrita tátil para deficientes visuais, inventado pelo francês Louis Braille, um jovem cego, a partir do sistema de leitura no escuro (de uso militar) de Charles Barbier. Este sistema usa seis pontos em relevo dispostos em duas colunas, formando assim 63 símbolos diferentes que são usados em literatura nos mais variados idiomas, na simbologia matemática e científica, na música e na informática. Apesar de o Sistema Braille ser eficiente demorou muito para que ele se tornasse popular, mas, por fim, tornou-se popular e hoje, graças a esse método, a escrita é disponível a milhões de pessoas cegas. Além disso, o sistema Braille é aplicado à notação musical, à matemática, à química e à ciência ajudando e ampliando os conhecimentos dos deficientes visuais. A eficiência do método é tão boa que a leitura e escrita de música chegam a ser mais fáceis para pessoas cegas do que para aqueles que veem. Este sistema é utilizado por pessoas que nada enxergam ou por aqueles que têm baixa visão, mas já são considerados cegos pelo fato de terem a percepção de vultos e feixes de luz, mas que não lê nem escreve utilizando a escrita cursiva, ainda que seja tipos ampliados o máximo possível ou que utilizem qual que outro recurso óptico disponível.

⁴³ A descrição dos recursos utilizados pelas pessoas com deficiência visual tornou-se necessária a partir do momento em que podemos ter leitores que desconhecem tais elementos e desejam fazer a leitura dessa dissertação de forma contínua. Isso estimula o leitor a pesquisar mais profundamente sobre a temática, possibilitando o surgimento de possíveis pesquisadores na área.

Figura 11 - Sistema Braille de Leitura e Escrita.



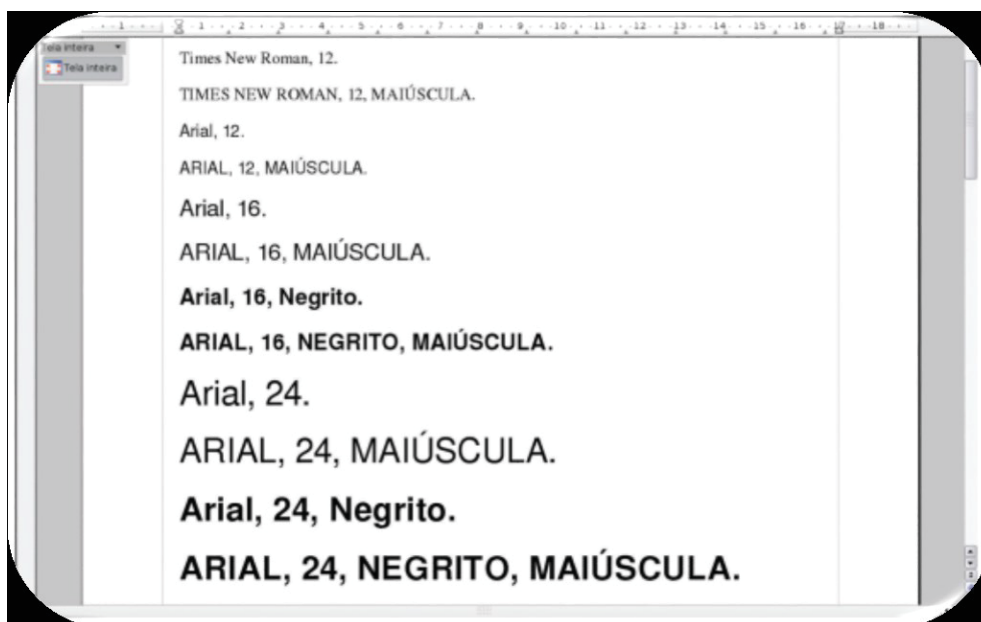
Fonte: Disponível em:
 <<http://www.projetoacesso.org.br/site/images/Screenshot%202012-12-06%20at%204.46.41%20PM.png>> Acesso em: 28 ago. 2016.

O sistema é constituído por 63 sinais formados por pontos a partir do conjunto matricial  (123456). Este conjunto de 6 pontos chama-se, por isso, *sinal fundamental*. O espaço por ele ocupado, ou por qualquer outro sinal, denomina-se *cela Braille* ou *célula Braille* e, quando vazio, é também considerado por alguns especialistas como um sinal, passando assim o Sistema a ser composto com 64 sinais. Um deficiente visual experiente consegue ler até duzentas palavras por minuto. O Braille é lido da esquerda para a direita, com uma ou ambas as mãos. Para facilmente se identificarem e se estabelecer exatamente a sua posição relativa, os pontos são numerados de cima para baixo e da esquerda para a direita. Os três pontos que formam a coluna ou fila vertical esquerda, , têm os números 1, 2, 3; aos que compõem a coluna ou fila vertical direita, , cabem os números 4, 5, 6.

B) Baixa Visão e o uso de tipos ampliados

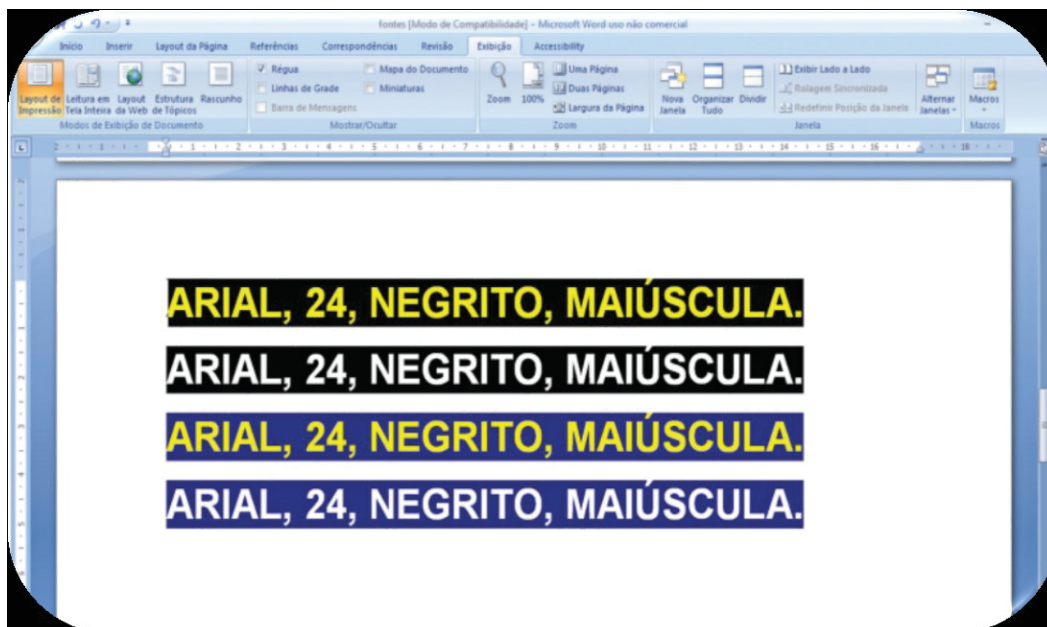
A baixa visão é uma situação intermediária entre a visão normal e cegueira, em que uma pessoa com a melhor correção óptica convencional, ou após tratamento cirúrgico, apresenta dificuldades na realização de uma ou várias tarefas diárias, como escrita, leitura, deslocar-se na rua, ver televisão, cozinhar, entre outras. Isso não quer dizer que não venha necessitar de recursos como programas leitores de tela ou, mais adiante, do Braille.

Figura 12 - Variações no tipo da fonte, no tamanho e uso de minúscula/maiúscula



Fonte: MELO & PUPO, 2010. p. 23.

Figura 13 - Variação na cor da fonte e cor de realce



Fonte: MELO & PUPO, 2010. p. 23.

As pessoas com baixa visão utilizam seu resíduo visual para ler e escrever, necessitando de textos em fonte ampliada (o padrão apresentado pelo MEC é Arial tamanho 24 ou 26, negrito) ou, se for usuário de computador, utilizar os ampliadores de tela ou os leitores de tela, com ou sem contraste de cores, conforme as figuras 12 e 13 anteriormente apresentadas.

C) A descrição de imagens estáticas e dinâmicas

Algumas atividades pedagógicas exigem o uso de determinados elementos que envolvem essencialmente a imagem. São vídeos, quadrinhos, charges, dentre outros. Essas propostas não contemplam alunos com deficiência visual e algumas especificidades da dislexia. Assim, algumas estratégias foram pensadas de forma a proporcionar aos indivíduos cegos, com baixa visão e disléxicos meios de se alcançar as informações transmitidas pelas imagens. Um desses recursos é a descrição de imagens estáticas e a audiodescrição de imagens dinâmicas (videoclipes, filmes ou curta-metragem).

A Audiodescrição é um recurso de acessibilidade que consiste na descrição clara e objetiva das informações visuais que não estão contidas no diálogo, como expressões faciais, gestos, ambientes, figurinos, mudanças de tempo, títulos. A audiodescrição de uma cena é feita simultaneamente a sua reprodução, a fim de que o usuário desfrute integralmente da obra, conseguindo perceber a sua subjetividade. A audiodescrição encaixa-se nos intervalos de pausa, nunca sobrepondo ao conteúdo sonoro relevante, harmonizando-se a informação audiodescrita com os sons do filme.

Em livros didáticos, avaliações escolares e externas utiliza-se a descrição de imagens. A descrição de imagens é a tradução em palavras, a construção de retrato verbal de pessoas, paisagens, objetos, cenas e ambientes, sem expressar julgamento ou opiniões pessoais a respeito. Esta descrição deve contemplar os seguintes requisitos⁴⁵:

1. Identificar o sujeito, objeto ou cena a ser descrita - O que/quem;
2. Localizar o sujeito, objeto ou cena a ser descrita - Onde;
3. Empregar adjetivos para qualificar o sujeito, objeto ou cena da descrição - Como;

⁴⁵ Conforme Nota Técnica Nº 21 / 2012 / MEC / SECADI /DPEE, de 10 de abril de 2012, que traz Orientações para descrição de imagem na geração de material digital acessível – MECDAisy

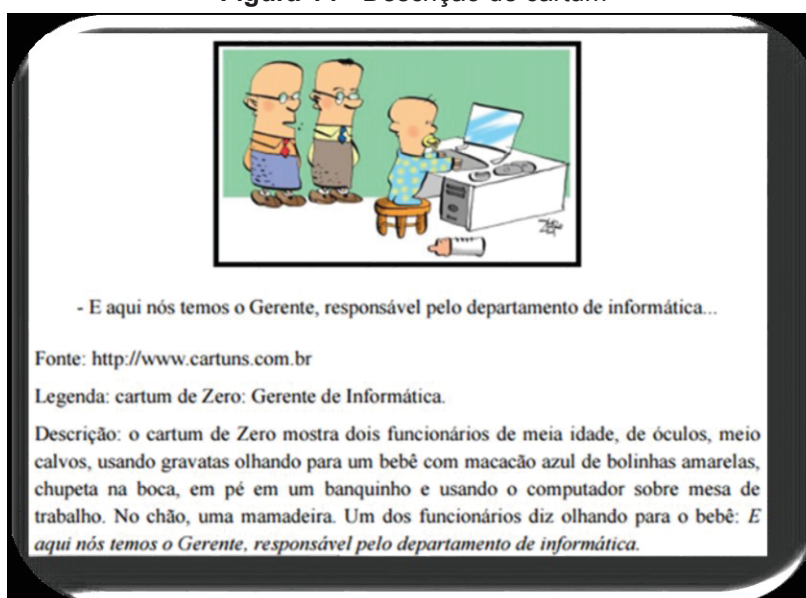
4. Empregar verbos para descrever a ação e advérbio: para
5. Descrever as circunstâncias da ação - Faz o que/como;
6. Utilizar o advérbio para referenciar o tempo em que ocorre a ação - Quando;
7. Identificar os diversos enquadramentos da imagem - De onde.

Figura 14 - Exemplo de descrição de fotografia



Fonte: Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10538-nota-tecnica-21-mecdaisy-pdf&category_slug=abril-2012-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 04 nov. 2016.

Figura 14 - Descrição de cartum



Fonte: Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10538-nota-tecnica-21-mecdaisy-pdf&category_slug=abril-2012-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 04 nov. 2016.

4.3 SUJEITOS DA PESQUISA

O público dessa atividade foi composto inicialmente por 10 alunos com deficiência visual (cegos ou baixa visão) que estão matriculados no Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual – CAP, na cidade de Salvador. Alguns estão matriculados também em escolas da rede regular de ensino⁴⁶, sendo isso um dos requisitos para estarem matriculados no serviço de Apoio Pedagógico. Outros são alunos que já concluíram seus estudos e querem melhorar seu desempenho em leitura. Os sujeitos da pesquisa foram divididos em três grupos: o primeiro grupo foi formado por cegos congênitos⁴⁷, o segundo grupo formado por pessoas com baixa visão que utilizam o sistema Braille, e o terceiro foi composto por pessoas que nasceram videntes⁴⁸, mas perderam a visão por algum motivo, são as chamadas pessoas com deficiência adquirida e que foram posteriormente alfabetizados em Braille. Tais informações constituem-se em um importante elemento para se verificar até que ponto isso interfere no processo de desenvolvimento da compreensão leitora. Dois alunos têm baixa visão acentuada, além de existir a suspeita de que sejam disléxicos. Uma aluna com baixa visão, além da fonte ampliada, utiliza o Braille para ler e escrever. Os entrevistados cegos são, em sua totalidade, usuários do sistema Braille. Entre os entrevistados que possuem cegueira congênita ou adquirida, as principais circunstâncias da perda da visão são glaucoma, descolamento de retina, catarata e retinopatia da prematuridade. A escolaridade do público é mista, pois, mesmo o Centro sendo uma unidade escolar de Ensino Fundamental II, os alunos participantes desta atividade diagnóstica e da intervenção estão em vários segmentos escolares: desde o Ensino Fundamental II (séries iniciais) até o Ensino Médio completo. As atividades foram gravadas, transcritas e analisadas posteriormente. De forma a facilitar a identificação dos participantes, cada um foi denominado pela letra E seguida dos números de 1 a 10, correspondendo à ordem alfabética de seus nomes.

⁴⁶ Rede Regular de Ensino é constituída pelas escolas de Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio, nas quais os alunos têm aulas dos Componentes Curriculares.

⁴⁷ Indivíduo que, por razões gestacionais (rubéola, toxoplasmose, uso de bebidas e/ou drogas) ou mecânicos (parto a fórceps, excesso de luz na incubadora sem a devida proteção do globo ocular do bebê, microftalmia), perderam a visão ainda na fase neonatal.

⁴⁸ Termo aqui utilizado no sentido de especificar as pessoas que enxergam.

QUADRO 1 – Informações gerais sobre os participantes⁴⁹

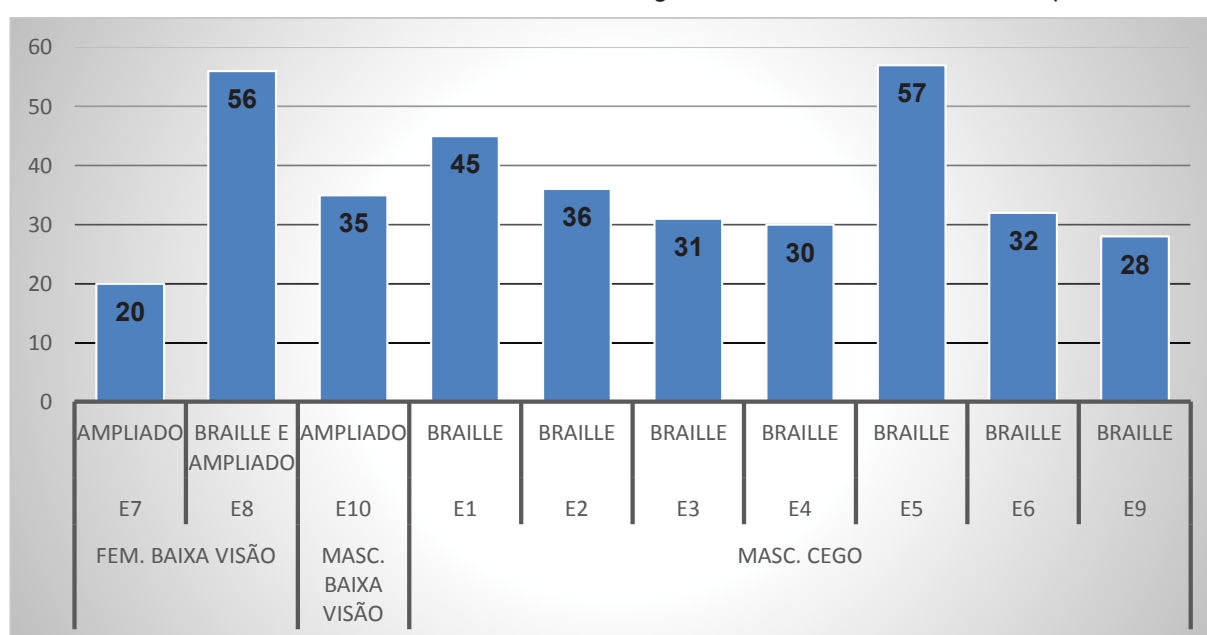
ESTUDANTE	SEXO	DATA NASCIMENTO	NÍVEL DA DEFICIÊNCIA VISUAL	CONGÊNITA OU ADQUIRIDA	PATOLOGIA	BRAILLE OU FONTE AMPLIADA	ALFABETIZADO AINDA NA INFÂNCIA?	ANO EM QUE VOLTOU A ESTUDAR ⁵⁰ E EM QUE SEGMENTO
E1	masc.	22/01/1972	cego	Adquirida	Causa desconhecida	Braille	SIM, em Braille.	2009 EJA – Tempo de Aprender II
E2	masc.	01/05/1981	cego	Adquirida	Glaucoma	Braille	SIM, em Braille.	2011 EJA – Eixo Formativo II
E2	masc.	02/06/1986	cego	Congênita	Leucoma	Braille	SIM, em Braille.	2016 Ensino Regular
E4	masc.	30/11/1981	cego	Congênita	Microftalmia	Braille	Sim, em Braille.	2016 EJA – Tempo de Aprender I
E5	masc.	05/06/1960	cego	Adquirida	Glaucoma e Uveíte	Braille	SIM, em escrita cursiva e, em 2007, em Braille.	2009 EJA – Eixo Formativo II
E6	masc.	22/01/1985	cego	Congênita	Glaucoma	Braille	Não Alfabetizado em 2011.	2013 EJA – Eixo Formativo I
E7	fem.	16/02/1997	baixa visão	Congênita	Toxoplasmose (nistagmo)	Fonte ampliada	SIM, em escrita cursiva.	Ensino Regular
E8	fem.	04/03/1961	baixa visão	Congênita	Retinose pigmentar (visão tubular)	Braille e Fonte ampliada	SIM, em escrita cursiva e, em 2012, em Braille.	2015 EJA – T. A. I
E9	masc.	13/05/1989	cego	Congênita	Retinopatia da prematuridade e Hidrocefalia	Braille	NÃO. Alfabetizado em 2011.	2012 EJA – T. A. II
E10	masc.	22/05/1982	baixa visão	Congênita	Descolamento de retina e Catarata (Anemia falciforme)	Fonte ampliada	SIM, em escrita cursiva.	2013 EJA – Eixo Formativo I

Fonte: Autoria da mestranda.

⁴⁹ E6 e E10 são alunos com suspeita de Dislexia.⁵⁰ Matriculados em escolas da rede regular.

Após a apresentação dos recursos utilizados pelos alunos, passamos à análise desse grupo. O gráfico a seguir é uma síntese do quadro da página anterior, apresentando o grupo participante e algumas de suas especificidades, quanto ao nível de deficiência (grau, tempo de surgimento e/ou agravamento) e grau de escolaridade no momento em que foi realizada a atividade diagnóstica. A faixa etária geral está entre 19 e 55 anos, variando o tipo de deficiência e o período de surgimento/agravamento, conforme gráfico abaixo:

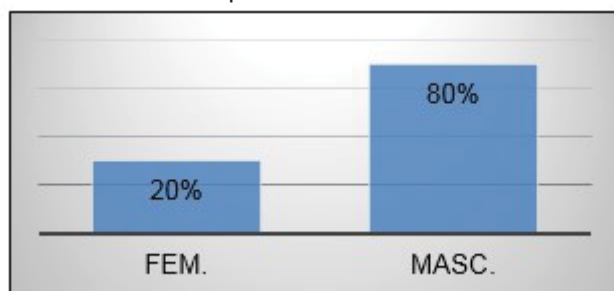
Gráfico 1 - Nível de Deficiência, Idades, Sexos e Código de Leitura e Escrita dos Participantes



Fonte: Autoria da Mestranda.

Algo que chama a atenção é a baixa quantidade de mulheres adultas deficientes visuais presentes na escola regular. Durante a realização da atividade diagnóstica, a aluna E8 diz que as mulheres com deficiência se escondem da sociedade por vergonha, achando que a cegueira ou o fato de enxergar pouco as tornam menos mulheres e menos capazes de aprender coisas novas e de conviver em grupos que não sejam somente formados por pessoas nas mesmas condições:

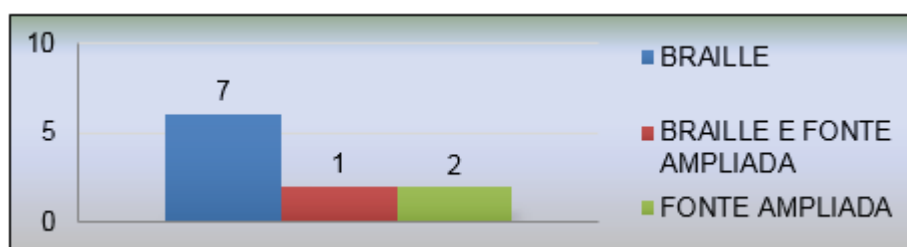
Quando trabalhava em casa de família, eu levava meus quatro filhos sempre, e voltava à noite com todos eles. Quando tive a oportunidade, não estudei porque, para minha família, isso era motivo de vergonha e, hoje, vejo meus filhos fazendo tudo para que eu não deixe de estudar. Eles leem, ditam as questões do livro e até pensam em comprar uma máquina Braille para que eu não fique dependendo das máquinas da escola.

Gráfico 2 - Alunos por sexo

Fonte: Autoria da Mestranda.

O que E8 diz é comprovado pelo gráfico acima. Apesar de saber que o número de adolescentes do sexo feminino com deficiência visual estarem frequentando a escola regular é crescente, questiona-se o fato de mulheres com o mesmo tipo de deficiência acima de 30 anos estarem fora da escola, talvez por vergonha, comodismo ou por acharem que não têm mais o que aprender além do que já sabem enquanto donas de casa.

Ainda durante as entrevistas antes e durante a atividade diagnóstica, percebemos que a utilização de um único sistema de leitura e escrita feria o direito dos alunos cegos em utilizar-se do Sistema Braille. Pelo curto tempo e especificidade do grupo a ser pesquisado, optou-se, então, pela prova objetiva com estrutura de uma prova institucional lida pela mestranda, conservando o objetivo da pesquisa do que precisava ser avaliado (a compreensão leitora de alunos com deficiência visual) com objetivos claros (a detecção das principais dificuldades nesse processo), usando uma linguagem clara e adequada aos alunos que, na maioria, voltaram a estudar já na idade adulta. Nesse processo de análise do código a ser utilizado, obtivemos a seguinte estatística:

Gráfico 3 - Códigos de leitura e escrita utilizados

Fonte: Autoria da Mestranda.

Por conta de diversas situações técnicas (não entrega em tempo hábil do material, dificuldades operacionais, dentre outros), nem sempre é possível preparar os materiais dos alunos com baixa visão também no sistema Braille. Então, o fato de eles utilizarem tanto o Braille quanto a escrita cursiva já adianta a elaboração dos materiais. Significa dizer também que nem todo aluno com baixa visão precisa necessariamente ser alfabetizado em Braille, bastando atividades que estimulem o resíduo visual. São esses vieses que o professor da sala regular precisa compreender, e que, nesse caso, o principal deles é a deficiência visual que, em níveis e patologias diversas, por vezes determinam a interrupção dos estudos desses sujeitos. Tais situações ocorrem constantemente, não estando restritas ao momento da pesquisa.

4.4 ESTRUTURA E OBJETIVOS DA ATIVIDADE DIAGNÓSTICA

A proposta da presente avaliação consistiu na aplicação de uma atividade realizada em etapas, na tentativa de contemplar os tópicos e descritores da Matriz de Referência SAEB para a língua portuguesa – 9º ano, objetivando detectar com mais precisão qual ou quais as dificuldades de leitura apresentam.

Tendo em vista que o público do nosso estudo é composto por alunos com deficiência visual, tornou-se necessário estruturar uma proposta de trabalho que pudesse, inicialmente, verificar, qualitativamente falando, a competência leitora deste grupo. Assim, apresentamos agora o que utilizamos para estabelecer um planejamento de atividades com fins de avaliação do processamento da leitura, mais especificamente, da compreensão leitora desse alunado.

A Matriz de Referência de Língua Portuguesa para a Prova Brasil organiza exatamente os propósitos deste trabalho, pois tem um foco específico em leitura e suas estratégias. Organizadas em Tópicos subdivididos em Descritores, elencados a partir dos conteúdos curriculares e as operações mentais realizadas pelos alunos, observam-se de forma analítica, as habilidades e competências elaboradas até aquele momento. Em Língua Portuguesa, o foco da Matriz está no **processamento da leitura**, avaliando-se as competências (tópicos) e suas habilidades (descritores) subdivididas em seis itens, quais sejam:

Quadro 2 - Matriz de Referência de Língua Portuguesa

Tópicos e seus Descritores - 8ª Série/9º Ano do Ensino Fundamental	
I. Procedimentos de Leitura	
D1	Localizar informações explícitas em um texto.
D3	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
D4	Inferir uma informação implícita em um texto.
D6	Identificar o tema de um texto.
D14	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
II. Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto	
D5	Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.).
D12	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
III. Relação entre Textos	
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.
IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto	
D2	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
D10	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
D11	Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.
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.
V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido	
D16	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
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.
VI. Variação Linguística	
D13	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Fonte: Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/downloads>> Acesso em: 22 mai 2016.

Todo o momento de aplicação da atividade foi organizado somente para os momentos de aula, de forma a aproximar-se do que é feito no dia da prova oficial, assim, os alunos puderam perceber como funcionava a atividade, sem nenhum tipo de intervenção do professor ou do aplicador da prova, e sem que deixassem de frequentar os demais atendimentos nos quais estavam matriculados. Organizada de maneira a atender às especificidades que o grupo exige, a atividade foi lida pelos alunos utilizando algumas adaptações, como o material produzido em Braille, em fontes ampliadas ou, em alguns casos, o uso do professor leitor, que lê os textos para os que solicitarem esse tipo de recurso. Esses procedimentos são muito utilizados em concursos e avaliações, agilizando o processo de leitura e otimizando o tempo de resposta. Ainda assim, este sujeito deficiente visual conta com um adicional de tempo que é determinado por cada instituição. Outros recursos para a realização de uma atividade avaliativa são as provas digitadas em tipos ampliados e provas digitalizadas em computador e lidas através de um programa leitor de tela, proporcionando aos alunos a liberdade de escolherem como e quando responderiam (como: se realizando a leitura em Braille, em tipos ampliados ou pela leitura realizada pelo leitor; quando: se responderiam os três blocos de questões no mesmo dia ou se fariam cada bloco por dia de aula). Tal procedimento ocorre quando há um número significativo de alunos com deficiência inscritos para a realização desses tipos de avaliação na Educação Básica.

Desejamos saber qual ou quais são as dificuldades possivelmente existentes na compreensão leitora dos alunos deficientes visuais, através da utilização de um conjunto organizado de informações validadas pelas esferas administrativas relacionadas à educação. A Matriz de Referência SAEB para a Língua Portuguesa foi elaborada por meio da análise dos currículos propostos pelas Secretarias Estaduais de Educação e também por consultas públicas a professores das redes municipal, estadual e federal, analisando os materiais didáticos utilizados por esses professores. (INEP, 2008). Isso justifica a utilização da Matriz acima citada: a referida Matriz, com seus tópicos e descritores, que servem como parâmetros oficializados para uma sistematização mais orientada, teoricamente falando, da análise aqui feita.

Foi feita uma busca, sem resultados, em documentos no estado da Bahia que fizessem referência à classificação dos alunos quanto ao nível de compreensão

leitora⁵¹. Dessa forma, buscamos outras fontes que pudessem alinhar o que poderia se considerar uma possível escala de desenvolvimento da compreensão leitora nesta Intervenção. Como forma de alcançar essa organização, foram feitas perguntas aos estudantes que pudessem nortear a pesquisa de uma matriz que abrangesse os diversos tipos de leitores aqui pesquisados. A partir dos questionamentos abaixo, foi possível perceber como o momento das aulas em que se trabalha com a compreensão leitora desses alunos nas classes regulares ocorre:

- 1) Que dificuldades sente no momento da leitura em sala?
- 2) Você as externou em sala? Elas foram esclarecidas? Que resposta recebeu? Se não as externou, qual foi a razão?
- 3) Que recursos seu professor da escola regular utiliza para te auxiliar em sala? Lembrando que nos referimos ao momento de leitura e compreensão leitora em qualquer componente curricular.
- 4) Você acha que o serviço de Apoio Pedagógico será útil em quê nesse processo de compreensão leitora?
- 5) Que tipo de atividade pode ajudar no processo de compreensão leitora?
- 6) Que sugestões apresentaria para um melhor desenvolvimento do nosso trabalho em compreensão leitora no Apoio? Textos: que sugestões de temas?
- 7) Você acha que seria viável um texto para cada dificuldade ou um texto para se trabalhar de forma conjunta?
- 8) O que você pensa sobre como se registrar as respostas das atividades a serem realizadas?
- 9) Cite algumas possíveis facilidades e dificuldades na realização desse trabalho.

Após a realização desse breve questionário, iniciamos a atividade diagnóstica descrita a seguir.

⁵¹ Foi encontrada somente uma escala numérica muito genérica, que abrange alunos das séries finais do Fundamental I e II e a 3ª série do Ensino Médio.

4.5 A PROVA BRASIL E A MATRIZ SAEB – MODELO DE AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO LEITORA DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA VISUAL

A atividade diagnóstica⁵² teve 21 questões, com uma questão para cada descritor. A atividade aplicada foi um misto do que o Simulado⁵³ oferecido pelo INEP apresenta e questões de avaliações estaduais, cujas estruturas já norteiam tanto professor quanto alunos sobre como é a estrutura da avaliação oficial. Reforça-se a ideia de que a realização desta atividade diagnóstica foi para aferir quais habilidades e competências necessitam de maior atenção no processamento da leitura dos alunos com deficiência visual que fizeram a prova, para posteriormente desenvolvermos estratégias com vistas à superação das dificuldades que surgirem.

Por escolha dos alunos, a atividade foi lida pela mestrandia, o que configurou um ambiente próximo ao que se propõe para a Prova Brasil para pessoas com deficiência. A duração da prova foi de 60 minutos, sendo este tempo utilizado para a resolução das questões divididas em blocos de sete (07) questões, conforme a estrutura apresentada no Apêndice A. As explicações sobre os tópicos e descritores constam apenas neste documento, não tendo sido apresentado aos alunos, uma vez que poderia contaminar as respostas dos alunos. Uma outra informação é que, mesmo tendo sido lida, os itens que compuseram a prova foram organizados tendo como base o que está estruturado pela Secretaria de Educação de Minas Gerais para a elaboração e revisão de itens⁵⁴, dentro do que é proposto pelo INEP.

4.6 RESULTADOS OBTIDOS

Retomando um pouco sobre avaliações de aprendizagem, tais atividades têm, a depender das intenções da equipe pedagógica, o propósito de diagnosticar, controlar o processo ensino-aprendizagem ao longo do seu desenvolvimento ou classificar os resultados alcançados pelos alunos no decorrer das propostas de ensino ali realizadas. No meio desse turbilhão de objetivos avaliativos, Bortoni-Ricardo (2008)

⁵² Apresentada na íntegra no Apêndice A deste documento.

⁵³ Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/downloads>>. Acesso em: 15 jun. 2016.

⁵⁴ Governo do Estado de Minas Gerais. Secretaria de Estado de Educação. **Guia de Elaboração e Revisão de Questões e Itens de múltipla escolha**. Disponível em: <[http://www.adventista.edu.br/_imagens/area_academica/files/guia-de-elaboracao-de-itens-120804112623-phpapp01\(3\).pdf](http://www.adventista.edu.br/_imagens/area_academica/files/guia-de-elaboracao-de-itens-120804112623-phpapp01(3).pdf)>. Acesso em: 02 jul. 2016.

sinaliza, entretanto, as dificuldades que nós, enquanto professores-pesquisadores, temos em organizar nosso tempo entre a docência e a pesquisa, nos impedindo de conhecer mais a fundo aquilo que aflige nossos estudantes e o quanto isso os impossibilita o seu avanço nos estudos. Dessa forma, ela sugere que “uma forma de contornar esse problema é adotar métodos de pesquisa que possam ser desenvolvidos sem prejuízos do trabalho docente, com o uso de um diário de pesquisa”. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 46).

A partir do momento em que o docente analisa criticamente o que faz, tem início o movimento de reconhecer suas falhas e as falhas do sistema, assim como as potencialidades de suas estratégias de trabalho. Mas, até que o professor alcance esta percepção, muitos serão os problemas e angústias a serem enfrentados. Moreira e Caleffe (2008) atentam para o fato de que tanto a formação inicial de professores quanto as qualificações posteriores visam tão somente à “absorção” do conhecimento explicitado por pessoas que, às vezes, não sentem diariamente o que é realmente uma sala de aula, em seus aspectos comportamentais e conceituais, esperando-se, dessa forma, que o professor aprenda o que pode ser feito através das experiências próprias.

A situação desses docentes fica mais difícil quando, na escola regular, percebem a presença de indivíduos com deficiência visual (cegos ou com baixa visão). A constante reorganização curricular e social permite a estas pessoas sua inserção na escola de forma plena ou de algo próximo do que vem a ser considerado possível. No contrapasso, a falta de preparo dos profissionais destas escolas para atender estes alunos, muitas vezes, impede em situações diversas, o oferecimento de melhores condições de aprendizagem, seja por desconhecimento de técnicas de adaptação dos seus materiais, ou mesmo por não compreender seu código de leitura e escrita, que demanda tempo e paciência para sua elaboração. Uma possível explicação é oferecida por Lippe e Camargo (2009, p. 135):

O professor, agindo de acordo com a formação recebida, costuma privilegiar certos documentos em detrimento de outros. Dessa forma, o saber pode ser apresentar em um circuito repetitivo desvinculado da realidade do aluno, o que faz com que o sujeito mantenha sua prática alienada de sua realidade. [...] é importante ressaltar que eles agem dessa forma em parte por não terem recebido, em seus cursos de formação e capacitação, suficiente embasamento que lhes possibilite estruturar sua própria prática pedagógica para atender às distintas formas de aprendizado do alunado.

Aí, ratificamos a dificuldade de um professor conseguir realizar um trabalho de pesquisa que vise à elaboração criativa e eficiente de práticas pedagógicas que enriqueçam seu trabalho. A difusão e a capacitação dos professores, futuros professores e outros profissionais da educação em relação ao trato com o aluno com deficiência visual (por exemplo) seria uma sugestão que poderia prepará-los para o atendimento adequado às necessidades dos educandos cegos no contexto educacional.

A pesquisa desenvolvida pelo professor (em seu ambiente de trabalho) tem a vantagem adicional de aumentar o *status* intelectual dos professores à medida que os mesmos possam demonstrar estas habilidades em várias situações no contexto do seu trabalho. (MOREIRA E CALEFFE, 2008, p. 16).

Estas habilidades podem contribuir com a intenção de reduzir ou mesmo eliminar a invisibilidade desses alunos, que ainda permeia o ambiente escolar, claro, com suas exceções, mas isso ainda é uma constante triste e assustadora, pois não se trabalhando a coletividade em classe, corremos o risco de vermos esses estudantes fora da escola por não sentirem dentro de um ambiente acolhedor. Assim, Miguel, Perez e Prado (2012, p. 26-7) corroboram a ideia de que

[...] um professor não necessita apenas (1) entender a necessidade e sentido de novas propostas *pedagógicas e pessoais* (grifo nosso), mas também (2) tomar consciência do que costuma fazer, (3) perceber a “distancia” que há em relação ao que assume que deve fazer e (4) se introduzir no lento, porém *enriquecedor e desafiador* (grifo nosso), processo de trocar uma forma de agir pela outra.

Assim, esta atividade diagnóstica e a intervenção nela baseada também têm como objetivo motivar profissionais da educação e de áreas afins para o aprendizado e domínio de estratégias de leitura e compreensão leitora, assim como suas possíveis adaptações às situações em sala de aula que assim exigirem, estimulando a aplicação de atividades dinâmicas e criativas como um meio facilitador da inclusão, ampliando-se as possibilidades de efetivo atendimento às reais necessidades das pessoas cegas e com baixa visão, no contexto social e educacional,

[...] através da organização de pontos de convergência a um ensino coerente com uma proposta inclusiva de construção do saber que lança mão de estratégias abrangentes nas quais os saberes dos alunos sejam valorizados em meio à diversidade presente nas escolas [...] (LIPPE e CAMARGO, 2009, p. 134),

oportunizando a esses alunos a ampliação das potencialidades, habilidades e oportunidades não só educacionais, mas sociais, culturais e profissionais, dando-lhes, ainda, maiores condições de igualdade e equidade social.

Transformando a sala de aula em um ambiente de pesquisa, cheio de possibilidades e de elementos possíveis de enriquecimento da prática docente, estamos, ao mesmo tempo, auxiliando nossos discentes a transformar seu próprio saber, (re) elaborando seus conhecimentos e organizando-os de acordo com suas necessidades.

Nessa intenção, organizamos o resultado da atividade diagnóstica de forma simplificada, apresentando as respostas (acertos e erros) dos dez alunos participantes. Cada Tópico foi subdividido em seus respectivos Descritores, sendo ao final, representados os dados em percentual de erros de cada aluno. A análise dos erros nesta proposta sinaliza a necessidade de percebê-lo como “um acerto a ser atingido”, isto é, o que falta (ou faltou em algum momento) para o entendimento da questão proposta. Cury (2004) sugere que, na análise dos erros dos alunos

[...] devem ser consideradas algumas premissas básicas para avaliar as soluções apresentadas, tais como: devolver ao aluno a análise feita e discutir os resultados, aproveitando a oportunidade de fazê-los pensar sobre seus próprios pensamentos; planejar estratégias para trabalhar com os tópicos em que houver maior incidência de erros; aproveitar os recursos disponíveis em sala de aula para retomar o conteúdo[...].

Com alunos com deficiência, o erro se caracteriza mais ainda como algo extremamente negativo, uma ideia de que eles são incapazes de compreender um enunciado e apresentar a resposta correta, um elemento a mais para confirmar que sua cegueira ou baixa visão está o limitando, o deixando “burro”, como alguns alunos do grupo afirmaram. O que temos é uma concepção negativa do erro, que apenas apresenta a dificuldade, não mostra a possibilidade de se alcançar o acerto através da análise desse erro. O erro é fonte de saberes, é um saber resistente, apontando para algum problema que exige atenção. Analisá-lo pode proporcionar chaves sobre quais estratégias resultam mais convenientes na hora de levar adiante os processos de ensino e aprendizagem em Língua Portuguesa e nas demais áreas do conhecimento.

Vejamos, então, como ficou a análise dos resultados da atividade diagnóstica:

Quadro 3 - Atividade Diagnóstica - Registro de Respostas

		TÓPICOS E DESCRITORES																				ACERTOS POR ALUNO		
		I					II		III		IV							V					VI	
DESCRITOR		1	3	4	6	14	5	12	20	21	2	10	11	15	7	8	9	16	17	18	19	13		
ALUNOS	E1	✓	X	X	✓	X	✓	X	X	✓	✓	✓	X	X	✓	X	X	✓	✓	✓	✓	X	11	
	E2	✓	X	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X	✓	X	X	✓	✓	✓	✓	✓	17	
	E3	✓	X	✓	✓	X	✓	✓	X	✓	✓	✓	✓	X	✓	X	X	X	✓	X	X	✓	12	
	E4	✓	✓	X	✓	X	✓	X	✓	X	✓	✓	X	X	✓	X	X	X	✓	✓	X	✓	10	
	E5	✓	X	✓	✓	X	✓	X	✓	✓	✓	X	X	X	✓	X	X	✓	✓	X	X	X	10	
	E6	✓	X	X	X	✓	X	X	X	✓	X	X	X	X	✓	X	X	X	✓	✓	X	X	X	05
	E7	✓	X	X	✓	X	✓	✓	X	X	X	X	✓	X	✓	X	X	✓	✓	✓	✓	X	10	
	E8	✓	X	X	✓	X	✓	✓	X	X	X	X	X	X	✓	X	X	X	✓	✓	✓	X	08	
	E9	✓	X	✓	✓	✓	✓	X	✓	X	X	X	✓	X	✓	✓	X	X	X	✓	X	X	✓	11
	E10	✓	X	✓	✓	X	✓	✓	✓	✓	X	✓	X	X	✓	X	X	X	X	✓	X	✓	✓	12
QUESTÕES	ACERTOS	10	1	5	9	3	9	5	5	6	5	5	4	0	10	1	0	4	10	5	5	5		
	ERROS	0	9	5	1	7	1	5	5	4	5	5	6	10	0	9	10	6	0	5	5	5		
	Erros (%)	0	90	50	10	70	100	50	50	40	50	50	60	100	0	90	100	60	0	50	50	50		

Fonte: Autoria da mestranda.

4.6.1 Sobre a Atividade Diagnóstica e seus resultados conceituais

Analisar os resultados acima, a nível conceitual, obtidos com a aplicação da atividade não foi tarefa fácil. Por razões que extrapolam não somente as bases teóricas apresentadas pelo INEP e seus documentos oficiais e pelos autores referências na temática, agregar o que se refere ao processamento da leitura e seus desdobramentos ao trabalho de compreensão leitora na deficiência visual significa repensar, de maneira crítica e, ao mesmo tempo criativa, as atividades para tal especificidade, o que requer maior detalhamento e poder de adaptação das estratégias a serem utilizadas.

Analizamos que já consta no Brasil muitas publicações na literatura especializada em leitura e suas estratégias, mas, adaptar o que existe para a cegueira e baixa visão é querer adequar a deficiência aos padrões de “normalidade” exigidos para a aquisição do conhecimento, uma inclusão “às avessas”. Assim, o uso da Matriz de Referência SAEB se configura como um importante subsídio organizacional e, principalmente, oficial, para organizar atividades que favoreçam o aprimoramento da compreensão leitora de textos argumentativos por alunos com deficiência visual.

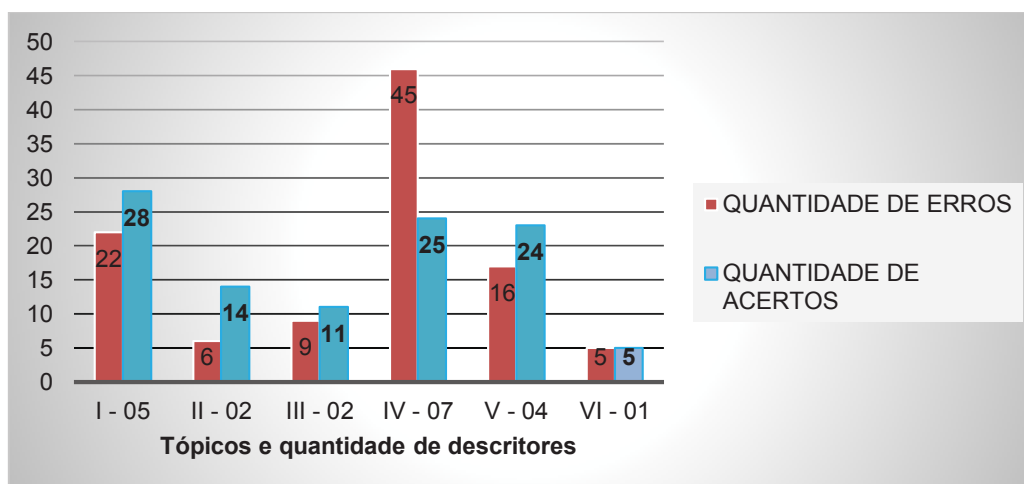
Além disso, considera-se que incluir transcende uma integração por meios físicos, isto é, incluir é, sobretudo, disponibilizar aos alunos com deficiência a possibilidade de dominar um saber real (e não transitório). (LIPPE e CAMARGO, 2009, p. 135)

Verificar quais são as dificuldades apresentadas por esses alunos durante a resolução de questões de compreensão leitora tornou-se uma tarefa complexa, por diversos fatores. Assim, foi realizada a análise dos resultados levando em conta uma avaliação global da atividade diagnóstica, considerando os erros e acertos das questões e, em seguida, a avaliação dos tópicos e descritores de acordo com a deficiência em seus graus de deficiência e o tempo que os alunos voltaram a estudar em escolas regulares.

O gráfico a seguir apresenta o resultado com relação aos índices gerais de erros e acertos somente na análise dos Tópicos e Descritores da Matriz SAEB. Percebemos que os Tópicos I (Procedimentos de leitura), IV (Coerência e Coesão no processamento do texto) e V (Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido), apresentados no eixo vertical, apresentam um maior índice de erros. Isso poderia significar uma dificuldade do aluno com deficiência visual em processar elementos de um texto referentes a sentidos diversos de uma palavra ou como um

advérbio pode modificar ou não o sentido de uma frase ou período. Poderia também, possivelmente, refletir na forma que cada um analisa e interpreta o que foi cobrado em algumas questões na atividade diagnóstica.

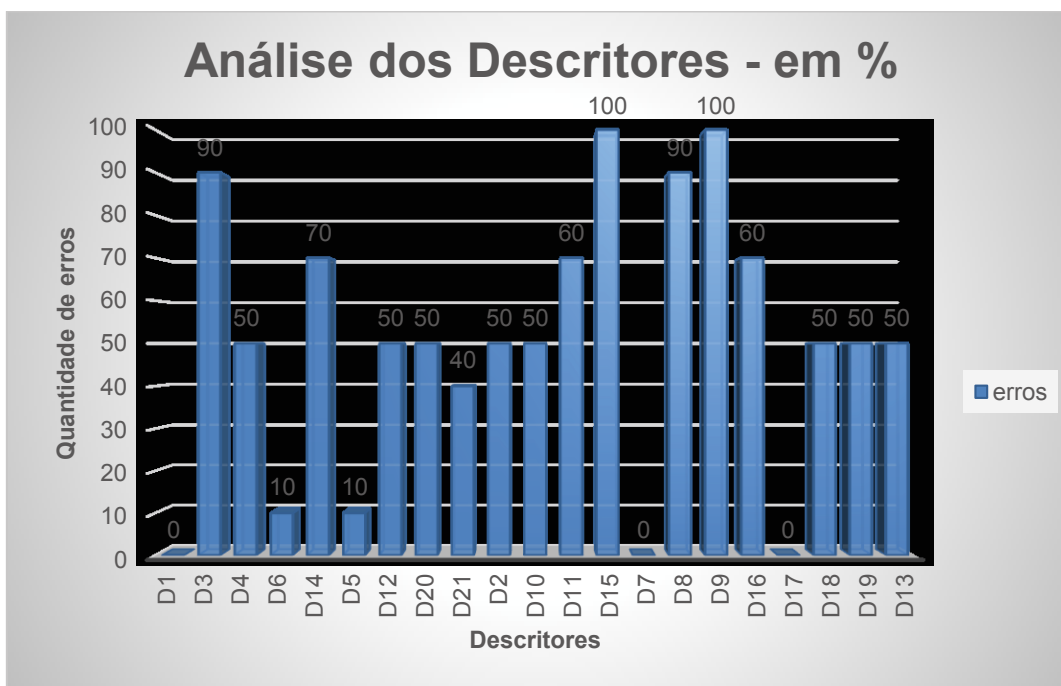
Gráfico 4 - Tópicos - Acertos e erros (geral)



Fonte: Autoria da Mestranda.

A avaliação global das respostas dos tópicos e descritores que apresentaram um percentual de erros⁵⁵ de, no mínimo, 70%, no caso, foram os Tópicos I, referente aos Procedimentos de leitura, com os descritores 3 (90%) e 14 (70%) e Tópico IV, referente às relações de coesão e coerência no processamento do texto, com os descritores 15 (100%), 8 (90%) e 9 (100%). A porcentagem de corte considerada levou em conta fatores relacionados ao tempo de realização da intervenção e da complexidade no preparo de materiais adaptados ao público a que se destina. A escolha percentual anterior tinha sido de 80%, mas o descritor do Tópico I agora incluído (14) apresenta importante correlação com os descritores do tópico IV.

⁵⁵ Justificativa de quantificação dos erros apresentada no final da atividade diagnóstica.

Gráfico 5 - Análise dos erros nos Descritores - em %

Fonte: Autoria da Mestranda.

Tais resultados indicam que ainda há muito o que se pensar no ensino de Língua Portuguesa, levando em conta a efetiva aplicação de documentos como os PCN e a própria Matriz de Referência SAEB e de que forma tais momentos podem subsidiar a elaboração de práticas pedagógicas que possam ser verdadeiramente inclusivas. A título de informação: o fato de os resultados das avaliações oficiais geralmente serem publicados muito tempo depois de sua realização, torna-se difícil estruturar atividades pedagógicas que possibilitem a identificação e sua consequente superação das dificuldades dos estudantes na escola. Os documentos estão oficializados, devidamente difundidos, mas não encontramos ainda a sua aplicação efetiva, no que se refere ao trabalho com a compreensão leitora, suas dificuldades e possíveis estratégias para a superação das mesmas, sejam em grupos de alunos com e sem deficiência.

Por exemplo: que conhecimento prévio do aluno permitiria a elaboração de uma atividade diagnóstica que fosse mais precisa na identificação dessas dificuldades? Então, foi necessário utilizar uma estrutura que pudesse contemplar os descritores e partir para um conhecimento já adquirido pelo aluno enquanto sujeito avaliado e uma posterior sistematização daquilo que o aluno já apresenta enquanto o conhecimento prévio sobre uma temática ou outra.

Ao comparar o gráfico dos Tópicos com o dos descritores, percebe-se que a dificuldade do grupo está essencialmente nos descritores diretamente correlacionados à compreensão do sentido das palavras e expressões e nas relações de coesão e coerência dentro do texto. Há também a dificuldade em identificar o que seria a ideia principal e as ideias suporte (secundárias).

Colomer e Camps (2008, p. 29) nos apresentam a ideia de que

[...] a escola, em muitas ocasiões, baseia o ensino da leitura em uma série de atividades que se supõe que mostrarão aos estudantes como se lê, mas nas quais, paradoxalmente, nunca é prioritário o desejo de que *compreendam* o que diz o texto. (Grifo nosso).

Assim, entendemos que o ato de ler um texto, seja qual for sua tipologia ou gênero, precisa remeter ao seu leitor noções que os permitam utilizar seus conhecimentos prévios, suas construções anteriores para que, assim, possam interagir como autor e os demais leitores. Nesse processo, surgem alguns questionamentos, remetendo a significados de palavras como inferência, habilidades, pressuposição, pretexto, pré-texto, relativização, tese e argumento. Mesmo a questão da função sintática das palavras gera dúvidas quanto à real funcionalidade da compreensão leitora do aluno deficiente visual. Não é apenas “o ler”, mas ler, compreender e, conseqüentemente, interagir com o mundo que o cerca.

Sendo assim, partimos para a análise mais detalhada dos tópicos que mais apresentaram dificuldades de entendimento e de que maneira os estudantes reagiram ao responder a atividade. Algumas respostas dadas oralmente sinalizaram elementos que podem favorecer a construção de uma intervenção mais pontual nas dificuldades deles.

Analisando o Tópico I – Procedimentos de leitura

De acordo com o INEP, este é um tópico da Matriz que agrega descritores referentes a habilidades linguísticas necessárias à leitura de textos dos mais variados gêneros. Ainda considera que [...] o leitor competente deve, com base no contexto, ser capaz de reconhecer o sentido com que uma palavra ou expressão estão sendo usados no texto em questão[...]. (INEP, 2008, p. 57). Além dessa competência, a Matriz sugere que o leitor tenha uma visão global do texto e, a partir disso, possa identificar uma ou várias opiniões sobre um ou vários outros fatos apresentados. Conforme INEP (2009, p. 15), “não estão sendo avaliados conteúdos específicos da

língua portuguesa”, mas sim, a sua peculiaridade, que é investigar e avaliar a compreensão leitora através das diversas tipologias textuais.

O Tópico I refere-se ao que a Matriz SAEB denomina de Procedimentos de leitura, agregando em seus descritores habilidades necessárias à leitura de textos, nas quais o leitor organiza as informações obtidas através da leitura do texto, devendo saber, dentre outras coisas, indicar o sentido de uma palavra ou expressão, localizar informações explícitas ou aquelas que estão nas entrelinhas, as chamadas informações implícitas e o que pode ser o tema para o material apresentado.

Para o aluno deficiente visual ter uma visão global do texto, ele precisa realizar a leitura pelo menos três vezes, de maneira a construir uma percepção básica acerca do que se apresenta no texto (conforme dito por E9 durante a devolutiva da atividade diagnóstica) do material: ideias, estrutura, vocabulário e outros elementos que, porventura, apareçam no texto e lhes sejam desconhecidos. Por vezes, somente o texto impresso (em Braille ou fontes ampliadas) ou lido por outras pessoas não proporciona ao deficiente visual compreendê-lo, sendo a leitura superficial ou profunda. Muitos deles necessitam de materiais concretos para atingir o entendimento daquilo que lhe é explicado.

Os textos analisados neste tópico⁵⁶ foram referentes aos seguintes descritores:

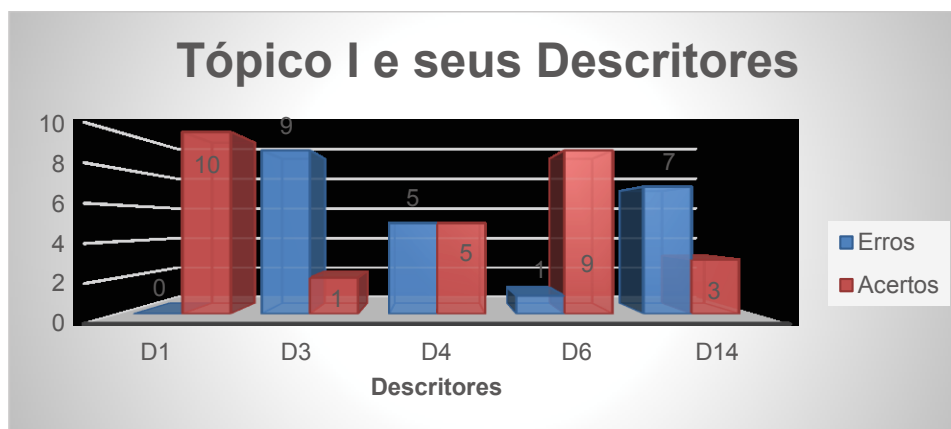
Quadro 4 – Descritores do Tópico I

D1	Localizar informações explícitas no texto
D3	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão
D4	Inferir uma informação implícita em um texto
D6	Identificar o tema de um texto
D14	Distinguir um fato de uma opinião relativa a esse fato

Fonte: www.inep.mec.gov.br (adaptado)

Dois descritores configuraram certa dificuldade para os discentes: os descritores 3 e 14. O descritor 3 teve um índice de 80% de erros, indicando que os alunos apresentam certa dificuldade em relacionar informações necessárias para perceber e, assim, utilizar os diferentes significados que as palavras ou expressões podem assumir em determinados contextos.

⁵⁶ Textos apresentados na Atividade Diagnóstica, no Apêndice A.

Gráfico 6 - Tópico I e seus Descritores (Devolutiva da atividade diagnóstica)

Fonte: Autoria da Mestranda.

Com a questão 02 da atividade diagnóstica, que avaliou o D3, pretendeu-se que o aluno fosse capaz de reconhecer o sentido com que a expressão “diferente método” foi utilizada no texto. Tal expressão refere-se ao fato de o autor querer fazer algo fora do que considerava padrão de escrita biográfica, ou seja, começar sua escrita pela sua morte. E1 considerou que a palavra “póstuma” do título do livro não fazia referência alguma ao texto e, dessa forma julgou que para se escrever um livro de memórias, era necessário ter vivido, ter guardado experiências ao longo da vida. Não houve a utilização de um mecanismo previamente elaborado para que E1 percebesse a alteração de significação da expressão “diferente método” a partir da análise do título do texto.

E1, durante a atividade diagnóstica, apresentou a seguinte ideia a respeito da questão 2:

[...] Na minha concepção, a gente aprende coisas novas todos os dias. Todos os dias são novos conhecimentos que adquirimos. Então, não tem como as memórias terem início e fim. Elas nunca terminam. Enquanto somos existentes, as memórias têm início, mas não têm fim [...].

E9 respondeu que as memórias seriam iniciadas pelo nascimento, por conta da impressão de ter sido a alternativa B a que mais lhe dava certeza de ser a resposta mais coerente dentro do que considera ser parte da construção de uma memória. De modo geral, os discentes atentaram para o “diferente método” citado pelo autor, somente depois que expliquei o sentido da palavra “póstumas”, o que permite inferir que o fato de não se trabalhar vocabulário e expressões diversas em sala de aula, muitas vezes pode determinar o insucesso na compreensão leitora. Aqui, o aluno também fez posteriormente a analogia da palavra ‘póstuma’ com o significado do

prefixo pós- (“aquilo que vem depois”). Dessa forma, entendemos que o processamento auditivo da informação nem sempre caracteriza o entendimento do que é lido, distorcendo os possíveis sentidos que podem ser captados durante e após a leitura. Não significa, como diz Miguel (2002, p. 28) “amontoar os significados”, mas saber quando e como estabelecer as possíveis relações de sentido entre as palavras do texto e, assim, compreender a que situação ele se refere.

Acreditávamos que o Descritor 4 apresentaria alguma dificuldade em sua enunciação, por conta da palavra “implícita” em sua apresentação. Parte do grupo percebeu que o implícito significa não estar tão visível, respondendo, assim, a questão de forma correta. O distrator D tem sua informação explícita no último parágrafo do texto. Já o gabarito C necessita que o aluno lembrasse do furor que foi à época de lançamento da música e, assim, pudesse responder corretamente.

Já o descritor 14 foi posteriormente inserido por ter representado um ponto importantes no momento da atividade diagnóstica: a apresentação de informações pessoais pertinentes aos estudantes o que, de certa maneira, permeou todo o processo de leitura da questão, interferindo em sua compreensão e, conseqüentemente, influenciando a resposta da questão. Essa transposição do íntimo do discente à situação descrita no texto da questão 5, “Tatuagem” sinaliza que os estudantes não se atêm ao que é exposto no item, comprometendo o entendimento do que está sendo apresentado. Um fato curioso foi indicado por E8, que não tem uma ideia organizada sobre o que vem a ser “opinião”. De acordo com sua fala, opinião é aquilo que uma pessoa expressa, uma opinião. Ele não desenvolve a ideia a ponto de chegar a um conceito próprio do que vem a significar a palavra opinião. Não nos referimos a um conceito dicionarizado, mas à ideia do que seja um ponto de vista, uma ideia acerca do que o sujeito entende sobre esse ou aquele assunto.

A distinção entre fato e opinião apresentou divergências entre os discentes, que não conectaram a parte introdutória do texto (a notícia da tatuagem da enfermeira) e, o fato (a razão) de a secretária estar fazendo a mesma coisa. Koch e Elias (2009) referem-se a isso como uma dificuldade na questão de conhecimento comunicacional, no qual os sujeitos não se utilizaram das informações existentes no texto e que poderiam servir de elementos importantes para a sua compreensão naquele momento. Passemos para a análise dos resultados do Tópico IV, que, de certa forma, reflete nas questões referentes à coesão e coerência abaixo destacadas.

Analizando o Tópico IV – Coerência e Coesão no Processamento do Texto

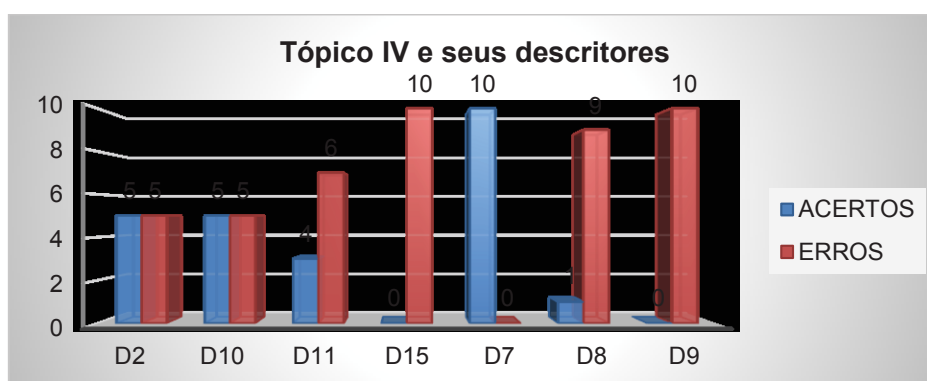
O Tópico IV refere-se à existência da Coerência e Coesão no Processamento do texto, que exige do aluno habilidades que lhe proporcionem identificar a linha de coerência do texto.

Quadro 5 – Descritores do Tópico IV

D2	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
D10	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
D11	Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.
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.

Fonte: Autoria da Mestranda.

O Descritor 8 (Estabelecer a relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la) tem como propósito avaliar como o aluno, em uma leitura de texto de caráter argumentativo, identifica as razões oferecidas em defesa do posicionamento assumido pelo autor na construção de um texto argumentativo. Este descritor teve 90% de erros, demonstrando que o aluno não realizou a identificação do argumento que sustenta o ponto de vista do autor do texto em questão (“Namorado é a mais difícil das conquistas”), não percebendo, por conseguinte, as razões oferecidas em defesa do posicionamento assumido pelo escritor (“Difícil porque namorado de verdade é muito raro”).

Gráfico 7 – Tópico IV e seus descritores (Devolutiva da atividade diagnóstica)

Fonte: Autoria da Mestranda.

O Descritor 9 (Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto) pretende avaliar a habilidade de o aluno reconhecer a estrutura e a organização do texto e tentar localizar a informação principal e as informações secundárias que o compõem. No caso da questão 16, os estudantes não perceberam que a informação principal sobre a palavra “jardim” estava diretamente relacionada ao seu significado em hebraico (etimologia). Apenas correlacionaram esta função justamente às ideias secundárias a respeito do jardim, no caso seus pequenos propósitos (enfeitar e desfrutar a natureza).

O Descritor 11 apresentou uma porcentagem de 60% de erros, por conta da não leitura adequada do enunciado, que pedia a leitura e interpretação do que era dito nas segunda e terceira estrofes. Os alunos interpretaram o texto como um todo, causando confusão e um certo debate sobre o que deveria ser feito para que a questão fosse respondida de forma acertada. Foi explicado que a ideia era perceber como seus pensamentos seriam organizados para que se realizasse uma compreensão leitora tendo como base, naquele momento, a interação entre as partes do texto.

O Descritor 15 tem como objetivo avaliar a habilidade de o aluno reconhecer estas relações de coerência no texto, em busca de uma concatenação entre suas partes. Na questão 13, o pronome ISSO aponta para uma ideia anteriormente citada (o fato de o Brasil ser campeão mundial em casos de crianças com sobrepeso). Esse pronome, depois de muito lermos, compreendemos que a relação existente entre as ideias anterior e posterior é de problema e possível solução. Assim, estabeleceu-se uma referência por pronominalização anafórica, isto é, um pronome que aponta para um elemento presente no texto. Aqui, seria uma anáfora à remissão para trás

(KOCH & ELIAS, 2009, p. 127). 100% dos alunos não fizeram essa correlação, e que, para eles, essa referência ficou mais diretamente ligada ao que foi posteriormente informado.

Para melhor compreender as respostas dos estudantes, Kintsch e van Dijk (1978)⁵⁷ apresentam um referencial teórico que auxilia na compreensão das dificuldades apresentadas pelos alunos deficientes visuais durante a atividade diagnóstica, referentes à estrutura semântica textual, por vezes desconhecida pelos discentes e que, conseqüentemente, reflete na elaboração das conexões necessárias à coesão e coerência textuais:

A estrutura semântica de um discurso é caracterizada (essencialmente) em dois níveis, o da microestrutura e da macroestrutura. A microestrutura ocorre a nível local do discurso, ou seja, como se estruturam as proposições individuais e as suas relações. A macroestrutura é de natureza mais global, caracterizando o discurso como um todo. Em ambos os níveis, percebe-se no texto que é necessário ao leitor uma noção intuitiva da coerência de um discurso: um discurso é coerente, somente se suas respectivas sentenças e proposições estão conectadas, e se estas proposições são organizadas globalmente, a nível macroestrutural. (p. 3;365, livre tradução)

Assim, tem-se que os estudantes participantes da atividade apresentaram, na análise do Tópico IV, dificuldades a nível microestrutural (as estratégias de coerência utilizadas não levaram em conta a correlação entre as sentenças e as funções de determinadas palavras ou expressões) e macroestrutural (o leitor não construiu de forma adequada as relações implícitas e explícitas necessárias para a compreensão global dos textos). Mesmo o conhecimento prévio apresentado pelos alunos terminou por confundir-lhes o pensamento, a ponto de permitirem que sua subjetividade extrapolasse aquilo que era o real objeto de interpretação. Não que isso não tenha importância, ao contrário. São elementos que nos permitem visualizar de que maneira os assuntos abordados influem na organização de suas ideias e como o professor poderá aproveitar tais informações para enriquecer suas atividades sem, contudo, deixar de lado a parte oficial do ensino (currículo e avaliação).

Aqui, especificando o que exatamente pretendemos com coesão e coerência, referimo-nos ao fato de proporcionar ao estudante a compreensão leitora tendo como

⁵⁷ "The semantic structure of a discourse is characterized at two levels, namely, at the levels of microstructure and of macrostructure. The microstructure is the local level of the discourse, that is, the structure of the individual propositions and their relations. The macrostructure is of a more global nature, characterizing the discourse as a whole. These levels are related by a set of specific semantic mapping rules, the macrorules. At both levels, we provide an account of the intuitive notion of the coherence of a discourse: A discourse is coherent only if its respective sentences and propositions are connected, and if these propositions are organized globally at the macrostructure level".

base, mais uma vez, os pressupostos de Kintsch e van Dijk (1983, *apud* LOPEZ & TAPIA, 2016), de forma a restringir o trabalho a ser feito na intervenção. A base proporcional proposta por estes autores apresenta três regras: a) a supressão, na qual o leitor retira do texto aquilo que não lhe tem alguma serventia para a posterior compreensão; b) a generalização, na qual o leitor organiza uma série de informações a respeito de um mesmo assunto em uma única proposição, sem que com isso, ele perca o sentido geral do texto; c) a construção-integração, momento em que o leitor deve conseguir estabelecer relações do tipo causa-consequência, causa-solução, problema-consequência-solução. É uma oportunidade na qual o discente pode dar ao seu raciocínio uma organização mais adequada ao seu entendimento e ao seu discurso sobre o que leu.

A partir das respostas obtidas na atividade diagnóstica, foi possível perceber que alguns alunos estão organizados em níveis diversos na escala de compreensão leitora. Não encontramos nenhum documento que pudesse servir de parâmetro para avaliar a compreensão leitora dos meus alunos. O que temos de significativo é uma escala utilizada pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco⁵⁸, que traz informações interessantes e relevantes a respeito de algumas características que o leitor pode apresentar em cada nível. Não que deva ser uma classificação formatada, mas o objetivo é organizar elementos que possam subsidiar a elaboração e implementação de ações pedagógicas que atendam às necessidades do aluno com relação à leitura.

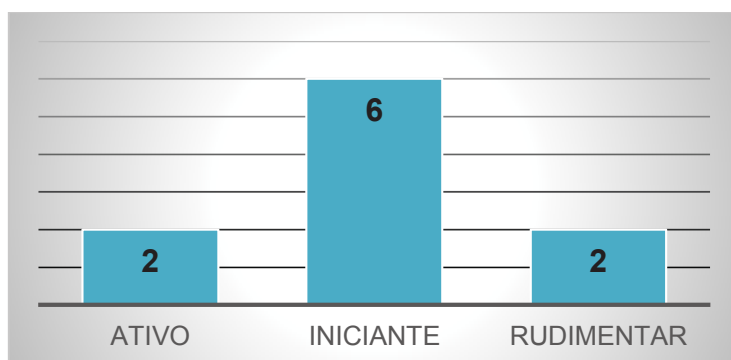
⁵⁸ SAEPE – Sistema de larga escala aplicada nas Escolas Pernambucanas. Disponível em: <http://www.saepe.caedufjf.net/wp-content/uploads/2016/05/BoletimPedagogico_LP_3AnoEMSAEPE_2008.pdf>. Acesso em 23 mar. 2017.

Quadro 6 – Escala de classificação dos tipos de leitores

1. Leitor proficiente	Aquele que mobiliza, na leitura de textos de gêneros variados, um amplo repertório de conhecimentos linguísticos aliados à sua experiência de mundo. É capaz de interagir adequadamente com textos ligados a diferentes áreas de conhecimento.
2. Leitor interativo avançado	Aquele que realiza inferências mais complexas, como a percepção de efeitos de ironia em textos de diferentes gêneros. Estabelece relações entre textos, reconhecendo posicionamentos contrários acerca de um mesmo tema. Reconhece relações lógico-discursivas mais sofisticadas, marcadas pelo uso de conectivos menos comuns.
3. Leitor interativo	Possui uma maior experiência de leitura, o que permite que mobilize estratégias mais sofisticadas para estabelecer relações entre partes de um texto no processo de produção de sentidos para o que lê. Por essa razão, adota uma postura interativa frente ao conteúdo de textos de diferentes gêneros que circulam nas várias esferas sociais.
4. Leitor ativo	Aquele que realiza inferências mais sofisticadas, que permitem uma percepção mais clara do texto como um todo e de informações que podem ser identificadas nas entrelinhas do texto. Essa capacidade é um traço distintivo entre leitores que apresentam o perfil do leitor ativo e aqueles com perfil do leitor iniciante.
5. Leitor iniciante	Aquele que possui maior autonomia na leitura de textos mais extensos e de gêneros variados. Começa a realizar inferências, indo além de aspectos que se encontram na superfície textual e estabelecendo relações pertinentes entre diferentes partes de um texto.
6. Leitor rudimentar	Aquele que desenvolveu habilidades de leitura ligadas à decifração, com compreensão, do texto escrito, e à identificação de elementos que se encontram na superfície textual em textos curtos, de gênero familiar e vocabulário simples.
7. Leitor não alfabetizado	Aquele que pode realizar atividades de leitura, como a leitura logográfica, contudo ainda não é capaz de formalizar conhecimentos sobre a língua, traduzindo-os em competências leitoras.

Fonte: SAEPE/CAEDUFJF, 2008 (p. 56 adaptado).

Por conta das dificuldades desses alunos nas classes regulares, é possível constatar que eles se encontram entre os níveis ativo, iniciante e rudimentar, pois mesmo conseguindo identificar as informações nas entrelinhas do texto, não conseguem estabelecer relações de coesão e coerência dentro do texto e correlacionar textos de diferentes autores que tratam de uma mesma temática, os alunos ainda não conseguem extrapolar os limites do texto para estabelecer uma argumentação a respeito do que leem e mesmo diferenciar partes principais das secundárias de um texto.

Gráfico 8 – Classificação do perfil leitor: Atividade Diagnóstica

Fonte: Autoria da Mestranda.

Esclarecemos que esta classificação foi feita somente com o objetivo de caracterizar os alunos enquanto leitores conforme as características que apresentaram durante a leitura dos textos da atividade diagnóstica. Não é um rótulo a ser fixado permanentemente. Dessa forma, a Intervenção surge como uma oportunidade de aprimorar a compreensão leitora dos alunos deficientes visuais, até que possamos avançar para os níveis ativo e interativo, considerando as especificidades de cada um e as circunstâncias que surjam em cada etapa do trabalho de intervenção. Tal Proposta, apresentada no capítulo seguinte, teve como objetivo principal o aprimoramento da compreensão leitora dos alunos com deficiência visual, de forma que seu entendimento e uso dos processos de coesão e coerência tornem-se cotidianos e os habilite a realizarem leituras cada vez mais proficientes e eficazes de textos argumentativos.

5 A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

No trabalho com estratégias de leitura, tanto estudantes quanto docentes perpassam continuamente por processos mentais que exigem não só operações e atitudes dos campos perceptivo e psicomotor, como também o trabalho com o cognitivo. Atividade essa que pressupõe desde a percepção dos vários sinais gráficos, com a intenção de descobrir o sentido que adquirem em sua sucessiva disposição em palavras, frases e textos.

Diante disso, questionamos quais procedimentos nós, docentes, precisamos (re)organizar para que o aluno deficiente visual tenha a possibilidade de acessar seus conhecimentos prévios e, assim, estruturar seus pensamentos, usando suas estratégias de leitura, ainda que não usem essa denominação, adequadas à sua linha de raciocínio, até que possa estender a sua compreensão leitora para outras tipologias, outros gêneros, além do que é proposto nesta intervenção. Partindo dessas constatações, este trabalho visa ao aperfeiçoamento da compreensão leitora do aluno com deficiência visual, uma vez que, muitas vezes, a linearidade das atividades com leitura na escola regular o impossibilita de interagir com o texto, com o professor e com os colegas. Tal ocorrência não permite que o aluno cego ou com baixa visão entre em contato com as inferências presentes no texto, juntamente com os sentidos das palavras e/ou expressões e, dessa maneira, construa e reorganize seus argumentos acerca de um determinado assunto.

Se levarmos em conta o que o PCN – Língua Portuguesa (BRASIL, 1998) nos diz sobre leitura, torna-se necessário conduzir esse processo como uma atividade objetiva e extremamente ativa, tendo sempre em vista os objetivos estabelecidos tanto por professor quanto por alunos, ressaltando que

Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas. (BRASIL, 1998, p. 69)

A simples decodificação de alguns conceitos, linguísticos ou não, baseados em informações advindas de experiências visuais traz como importante consequência a elaboração de um repertório lexical menos extenso e com um nível de elaboração dos

conceitos menos aprofundado por parte do aluno com deficiência visual. Conceitos esses que, de forma fragmentada, terminam por gerar informações e descrições verbais muitas vezes subjetivas e imprecisas.

Essa fragmentação do conhecimento, a dificuldade de acesso a materiais escritos em formatos adaptados, a linearidade e generalização de estratégias de ensino em classes regulares contribuem, de forma cumulativa, para que se amplie o hiato que os separa dos seus pares videntes, no que se refere à velocidade e à compreensão de leitura. Isso incide, sobremaneira, no domínio semântico-sintático, essencialmente em estruturas frasais pouco frequentes na linguagem oral e, por isso, de difícil apreensão, como normalmente acontece com os alunos cegos ou com baixa visão.

Neste caso, as tipologias textuais e seus diversos gêneros constituem-se em importantes ferramentas de trabalho, com os quais é possível estruturar sequências didáticas diferentes, mas com um mesmo propósito: o de aperfeiçoar os mecanismos que os alunos com deficiência visual têm para interagir com as ideias de um texto e discutir, de forma crítica e reflexiva, sobre cada uma delas. Eles ampliam, diversificam e enriquecem a capacidade dos alunos de lerem e produzirem textos orais e escritos, aprimorando sua capacidade de recepção, isto é, de leitura, compreensão e interpretação dos textos, apontando-lhes formas concretas de participação social como cidadão.

Esta Intervenção surgiu a partir de uma necessidade de levar o aluno com deficiência visual a se tornar um sujeito autônomo, crítico e reflexivo nos momentos de leitura dentro e fora da sala de aula. A leitura na escola regular apresenta-se cada vez mais se automatizando, não permitindo que o aluno externe seus argumentos a respeito do que leu, como se fossem invisíveis ou inaptos a pensar por conta da deficiência.

Durante a realização da Atividade Diagnóstica, a grande queixa dos alunos com deficiência visual foi justamente a sua invisibilidade em sala de aula. Não são oferecidas oportunidades para que os alunos possam ler e, pior, expressar o que compreenderam, mesmo que seja através de ideias ditas rudimentares ou iniciantes. De acordo com Rojo (2004), a escola peca na formação de leitores críticos, devido a uma excessiva repetição de atividades vazias de sentido.

[...] as práticas didáticas de leitura no letramento escolar não desenvolvem senão uma pequena parcela das capacidades envolvidas nas práticas letradas exigidas pela sociedade abrangente: aquelas que interessam à leitura para o estudo na escola, entendido como um processo de repetir, de revozejar falas e textos de autor(idade) – escolar, científica – que devem ser entendidos e memorizados para que o currículo se cumpra. Isto é feito, em geral, em todas as disciplinas, por meio de práticas de leitura lineares e literais, principalmente de localização de informação em textos e de sua repetição ou cópia em respostas de questionários, orais ou escritos. (ROJO, 2004, p.1)

A proposta de trabalho aqui apresentada foi direcionada para o “enxergar” além daquilo que é estruturado enquanto prática pedagógica, isto é, se perceber quais outras possibilidades de se comunicar e construir significados a partir das diversas semioses, não restringindo os alunos com deficiência visual aos seus conhecimentos de mundo de acordo com o que é apresentado pela rede mundial de computadores ou mesmo pelas redes sociais, limitando assim, seus conceitos e, conseqüentemente, seu avançar acadêmico e mesmo social.

Pretendeu-se, com esta proposta, contemplar essencialmente a leitura e interpretação de artigos de opinião, que apresentam inúmeras possibilidades de construção conceitual, inferencial e lógica do pensamento, proporcionando ao aluno com deficiência visual o contato não só com o código essencialmente linguístico, mas também com processo de compreensão de vários mecanismos de coesão e coerência possíveis de serem representados e aplicados dentro e fora do cotidiano escolar, de modo a dirimir as dificuldades percebidas através dos resultados da atividade diagnóstica que aplicamos para avaliar como estes alunos se comportam diante da leitura e interpretação de um texto, oportunidade na qual verificamos que os dados obtidos apontam para uma dificuldade justamente nas questões referentes aos mecanismos acima citados e no processo de inferência do sentido de palavras.

Assim, esse Projeto de Intervenção buscou estruturar mecanismos suficientes para o trabalho de desenvolvimento e aprimoramento das habilidades e competências relacionadas ao trabalho com a interpretação textual desse alunado. A Matriz de Referência para a Língua Portuguesa, elaborada pelo INEP (BRASIL, 2008), foi um dos referenciais adotados para a estruturação das atividades desta Intervenção, juntamente com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) para a Língua Portuguesa e os artigos de opinião selecionados em meios diversos (internet, livros didáticos). Outro referencial importante constitui-se no Caderno de Orientações para o professor (BRASIL, 2009), e que, mesmo direcionado ao público do 5º ano, apresenta subsídios teóricos importantes para a presente proposta. É importante

destacar que o que pode atender a um grupo de 13 alunos ditos videntes, pode não atender a outro grupo de outros 13 alunos ditos videntes e, principalmente, um grupo de 13 alunos com deficiência visual em vários níveis e especificidades.

Pensando nos diversos níveis de deficiência visual dos alunos, a seguinte proposta foi organizada tendo em vista a questão visual e as dificuldades inerentes à deficiência. A sequência foi organizada em vinte e cinco aulas, sendo o artigo de opinião a base textual para a compreensão dos mecanismos de coesão e coerência explorados nos descritores D3 e D14⁵⁹; D8, D9 e D15⁶⁰ da Matriz de Referência SAEB para a Língua Portuguesa⁶¹, cuja ordem de trabalho sofreu modificações de acordo com a lógica da compreensão textual apresentada pelo grupo. Foi uma oportunidade importante para motivar os alunos com deficiência visual para que se sentissem desafiados a fazer suas tarefas, ao tempo em que realizavam a leitura crítica do texto. O tempo despendido para a realização desta Intervenção foi compensado pela aquisição desse conhecimento, de maneira objetiva, crítica e criativa, pelo aluno cego ou baixa visão, que dessa forma, pode organizar sua atuação nos demais segmentos escolares.

5.1 DETALHANDO A SEQUÊNCIA DIDÁTICA

O referencial teórico aqui organizado tem como objetivo apresentar algumas linhas teóricas que, a princípio, atendem a algumas necessidades da pesquisa, com conceitos básicos e essenciais para a compreensão da presente proposta de intervenção pedagógica, a saber: Práticas inclusivas oficiais para a leitura, Gêneros textuais: Artigo de Opinião e Sequências Didáticas (SDs).

⁵⁹ Tópico I: Procedimentos de Leitura. Os descritores citados são: D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão; D14 – Distinguir um fato de uma opinião relativa a esse fato.

⁶⁰ Tópico IV: Coerência e Coesão no Processamento da Leitura. Os Descritores relacionados são: D8 – Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustenta-la; D9 – Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto; D15 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.

⁶¹ Detalhados em capítulo anterior.

5.1.1 Deficiência e práticas inclusivas

Os documentos oficiais mais recentes consideram que uma pessoa com deficiência é o indivíduo que venha apresentar, em caráter permanente, perdas ou reduções de sua estrutura, ou função anatômica, fisiológica, psicológica ou mental, que gerem incapacidade para certas atividades, dentro do padrão considerado normal para o ser humano (BRASIL, 2006, p. 9). Para esta intervenção, o público a ser contemplado é constituído de pessoas com deficiência visual que, pelo Ministério da Educação, tem sua dificuldade visual classificada de acordo com sua acuidade visual (qualidade daquilo que enxerga a uma determinada distância): **cegueira**, quando as pessoas deficientes visuais apresentam desde ausência total de visão até a perda da projeção de luz; ou **baixa visão**, que corresponde à acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no olho de melhor visão e com a melhor correção óptica. (BRASIL, 2001). Em linhas gerais, verifica-se, pelos dados do Censo 2010 (BRASIL, 2010) que a Região Nordeste tem o maior percentual da população brasileira que apresenta esse tipo de deficiência, o que corresponde a 21,2% do total. Mesmo sendo um percentual considerado alto pelos órgãos de saúde e educação, é crescente o número de deficientes visuais que buscam a escolarização formal e que, posteriormente, passam a ocupar um lugar na sociedade estudando e trabalhando.

De forma geral, a política da educação inclusiva adotada pelo Ministério da Educação estabelece que a educação inclusiva seja prioridade na rede pública de ensino e que esta mesma política trouxe consigo mudanças, que permitiram, em 2010, um aumento de 25% no número de matrículas na escola regular. Em 2009 havia 639.718 matrículas, e, em 2010, 702.603 (BRASIL, 2010). Nassif (2007) esclarece que esse processo de educação inclusiva não deve se referir apenas às pessoas com deficiência: ela deve abrir um leque conceitual e atitudinal de caráter mais amplo, abarcando vários segmentos da sociedade, que por diferentes razões encontram-se excluídos, seja por questões físicas, sociais, culturais ou econômicas.

A autora (2007) ainda analisa tal questão sob dois pontos de vista: o educacional e o processo social. Do ponto de vista educacional, refere-se a uma educação de qualidade para todos e abrange todos os indivíduos, tanto aqueles com deficiências orgânicas ou funcionais, como os que estão excluídos por outras questões. Enquanto processo social, a inclusão envolve os conceitos de integração e inclusão, que se complementam dentro de uma perspectiva evolucionária. O modelo social de deficiência é uma questão do sujeito, que deve ser respeitado, levando-se

em conta suas capacidades e possibilidades, e as comunidades devem reconhecê-lo e recebê-lo como ele é, enriquecendo-se pela convivência com a diversidade.

Por ter atuado como docente em escolas regulares e atuar no Centro e, além disso, ofertar Apoio Pedagógico em uma escola com o segmento de Educação de Jovens e Adultos, ainda é perceptível que uma boa parcela dos educadores ainda não possui clareza conceitual sobre o que o processo de inclusão realmente significa na esfera do cotidiano escolar, não possuindo conhecimentos relevantes e consistentes acerca dos direitos humanos e dos direitos das pessoas com deficiência, que hoje representa um amplo conjunto de dispositivos legais e diretrizes. A educação inclusiva, teoricamente falando, tem como princípio reconhecer e valorizar as diferenças humanas, o que requer das escolas ambientes com condições de garantir acesso, participação, interação e autonomia para todos os alunos (PROFETA, 2007).

Em uma estratégia de proporcionar ao sujeito deficiente visual, o Ministério da Educação, através dos Centros de Apoio e de Produção e Adaptação de Material Didático acessível desenvolveu o Projeto Livro Acessível, buscando assegurar aos estudantes com deficiência, matriculados em escolas da educação básica, livros em formatos acessíveis. Esse projeto, além de distribuir livros em Braille e em fonte ampliada, também distribuiu notebooks com leitores de tela e outros softwares que pudessem oferecer ao aluno deficiente visual a oportunidade de ler não só os livros didáticos escolhidos para o período letivo, mas também livros paradidáticos e da literatura em geral.

A Nota Técnica Nº 50015 / 2015 / MEC / SECADI / DPEE⁶², de 10 de dezembro de 2015 trata das Orientações para definição do formato do livro digital acessível no âmbito do Edital do PNLD/2018, a qual organiza a legislação necessária para a produção de material didático acessível e abre o precedente de que qualquer obra, desde que seja realmente destinada ao público formado por pessoas com deficiência, não gera problemas quanto à questão dos direitos autorais⁶³, sendo livre a produção desse material de qualquer sanção legal ou financeira.

⁶² Disponível em < <http://www.ufpb.br/cia/contents/manuais/a-consolidacao-da-inclusao-escolar-no-brasil-2003-a-2016.pdf> > Acesso em 20 mar. 2017.

⁶³ Disponível em <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/14536/legislacao_livro_2ed.pdf> Acesso em 20 mar. 2017.

Esta Nota Técnica visa a transição do software MecDaisy⁶⁴ para os livros em formato ePUB3⁶⁵, ou seja, um formato que as editoras podem facilmente liberar para o uso do público em questão. Contudo, os notebooks anteriormente ofertados a esses alunos não podem sair da escola, o que impede a continuidade do processo de leitura desses estudantes. Sem contar que não se faz um treinamento adequado a ponto de desenvolverem agilidade durante as aulas para localizarem rapidamente o que está sendo abordado no momento da leitura.

Um outro grande entrave a esse processo é que as editoras não disponibilizam os arquivos para que possamos adaptá-los de acordo com as necessidades do aluno. Muitos dos trabalhos são feitos sem que se haja uma revisão de profissionais qualificados para tal. Essa é a realidade que constato especificamente em Salvador. Quando preparamos um material para o aluno cego ou com baixa visão, tomamos o devido cuidado de verificarmos, através dos revisores cegos da instituição, se os gráficos, quadros e desenhos são de fácil compreensão.

Alguns leitores de tela⁶⁶, de acordo com alunos usuários desses programas, alertam que, muitas vezes, precisam prestar bastante atenção à entonação do sintetizador de voz utilizado, que não obedece pontuação e/ou não reconhece palavras e acentuação. Assim, o aluno deficiente visual realizando a leitura de textos impressos, além de proporcionar a compreensão leitora do aluno, oferecerá também a perspectiva de engajar seus conhecimentos prévios e recém adquiridos, utilizando-se da entonação proporcionada pela pontuação e uso de um conjunto léxico-semântico suficiente para ampliar cada vez mais seu repertório vocabular.

⁶⁴ É um software desenvolvido pela **UFRJ** que permite a leitura / audição de livros no formato Daisy. O formato **Daisy** – Digital Accessible Information System – é um padrão de digitalização de documentos utilizado para a produção de livros acessíveis. Ao contrário dos áudio-books, o **MECDaisy** permite a navegação facilitada pelos livros e maior interação no momento da leitura, possibilitando a localização de termos e palavras, navegação pelo índice do livro, inclusão de notas, tudo isso através de orientações verbalizadas pelo próprio sistema. Disponível em: <<https://nce.intervox.ufrj.br/mecdaisy>>. Acesso em: 20 nov. 2016.

⁶⁵ Explicado anteriormente.

⁶⁶ É um software utilizado principalmente por pessoas cegas, que fornece informações através de síntese de voz sobre os elementos exibidos na tela do computador. Esses softwares interagem com o sistema operacional, capturando as informações apresentadas na forma de texto e transformando-as em resposta falada através de um sintetizador de voz. Para navegar utilizando um leitor de tela, o usuário faz uso de comandos pelo teclado. O leitor de tela também pode transformar o conteúdo em informação tátil, exibida dinamicamente em Braille por um hardware chamado de linha ou display Braille, servindo, em especial, a usuários com surdocegueira. Pessoas com baixa visão e pessoas com dislexia também podem fazer uso dos leitores de tela. Disponível em: <<http://emag.governoeletronico.gov.br/cursodesenvolvedor/introducao/tecnologia-assistiva-leitores-de-tela.html>> Acesso em: 20 nov. 2016.

5.1.2 Gêneros textuais: Artigo de opinião

A vida social moderna exige que as pessoas desenvolvam habilidades comunicativas que auxiliem na interação e, conseqüentemente, na capacidade argumentativa, dinamizando positivamente a sua vida social. Alguns exemplos podem ser citados para exemplificar de que forma essas habilidades são exercidas: quando discordamos do valor cobrado numa matrícula escolar e utilizamos razões que justifiquem tal discordância, ou mesmo na devolução de um produto defeituoso e que devemos fazer uma solicitação formal (de forma oral ou escrita) explicando qual o motivo, ou quando reclamamos à administração pública pela falta de execução de algum serviço à comunidade. Os exemplos acima citados, que são constituídos de materialidade textual e uma interação humana dentro de um tempo e espaço, pode-se dizer que se constituem num gênero. Mas, antes disso, há uma classificação desses gêneros em tipologias. Tipologia textual traz a ideia de que um texto tem uma estrutura tal que o identifica através de estruturas próprias, como as lexicais, sintáticas, verbais e lógicas (Marcuschi *apud* Köche, Boff e Marinello, 2014). As tipologias textuais “são ferramentas essenciais a serviço dos gêneros textuais, e seu domínio é fundamental no trabalho com leitura e produção textual” (*op. cit.*, p. 19). Corroborando essa informação, o texto da Matriz SAEB (BRASIL, 2008) considera os tipos textuais dentro de uma

“... classificação que toma como critério a organização linguística, o conjunto de estruturas linguísticas utilizadas no plano composicional do texto, sendo o mesmo composto por palavras, frases e orações próprias de cada tipo”.

Nesse sentido os PCN (1999) destacam que a exploração do texto precisa se levar em conta a função social dos gêneros, recomendando que as tipologias sejam estudadas no interior de cada gênero, observando-se sua heterogeneidade de estruturas e informações.

Com base nos textos de Köche, Boff e Marinello (2014; 2015), vejamos a seguir um quadro que condensa parte dessa diferenciação:

Quadro 7 – Tipologias, gêneros textuais e exemplos

Tipologia textual	Gênero textual - Exemplos
Narrativa – relata fatos, situações, acontecimentos.	Conto, fábula.
Descritiva – exposição de elementos que permitem ao leitor a visualização de uma pessoa, objeto ou cenário.	Verbete de dicionário.
Dissertativa/Argumentativa – construção de uma opinião através da organização progressiva de fatos, pontos de vista, tese e argumentos.	Carta do leitor, artigo de opinião, editorial.
Injuntiva - tipologia relacionada ao ensinar a fazer, a orientar.	Receitas, manuais, bulas de remédios.
Explicativa – organiza informações existentes, oferecendo ao leitor subsídios para que investigue e aprenda mais.	Textos que tratam, por exemplo, da utilidade das frutas, da importância da água, dentre outros exemplos.
Preditiva – o autor busca fazer previsões a respeito de algum assunto.	Horóscopos, boletins meteorológicos,
Dialogal – ocorre a interação verbal entre, no mínimo, duas pessoas.	Romances, crônicas, contos.

Fonte: autoria da mestranda.

Segundo Elias e Koch (2009), existem textos nos quais o autor pressupõe a participação do leitor na construção do sentido, considerando a (re) orientação que lhe é dada. Nesse processo, ressalta-se que a compreensão não requer que os conhecimentos do autor do texto e os do leitor coincidam, mas é necessário que possam interagir dinamicamente. O ensino de diversos gêneros que socialmente circulam entre nós, além de ampliar sobremaneira a competência linguística e discursiva dos alunos, aponta inúmeras formas concretas de participação social. Porém, o contexto escolar ainda não favorece a delineação de objetivos específicos em relação à leitura. Nele tal atividade é difusa e confusa, muitas vezes, se constituindo apenas em um pretexto para cópias, resumos, análise sintática, e outras tarefas do ensino de língua.

Bezerra (2010, p. 224), nesse processo, lembra que ainda é difícil, nos cursos de licenciatura em Letras, estruturar um projeto que contemple, de forma plena, a teoria com a prática, isto é, a estruturação de um plano de ensino que contemple atividades muito mais próximas das nossas práticas sociais com o que a teoria os apresenta é um desafio ainda difícil de transpor. Nesse mesmo passo, Baltar (2016) nos alerta que ainda ocorrem “hesitações terminológicas” que confundem mais ainda as práticas escolares referentes ao uso dos gêneros textuais como fontes primárias para a elaboração de práticas de letramento.

Para esta Intervenção, o foco será a tipologia dissertativa, cujo propósito é organizar teses e argumentos coerentes e consistentes de acordo com os fatos apresentados. Esta tipologia abrange gêneros que se utilizam de operadores argumentativos que oferecem ao leitor uma organização suficiente para compreender os mecanismos de coesão e coerência necessários ao tipo textual dissertativo. Implicitamente, temos que os gêneros textuais têm sua importância a partir do momento em que ampliam, diversificam e enriquecem a capacidade dos alunos de produzirem textos orais e escritos, aprimorando sua capacidade de recepção, isto é, de leitura, compreensão e interpretação dos textos apontando-lhes formas concretas de participação social como cidadão. Através dos gêneros, os aprendizes reconhecem o texto enquanto texto, com funções sociais delimitadas no exterior da escola. Um processo de ensino-aprendizagem que prioriza o trabalho com os diferentes gêneros do discurso, prepara o aluno para as diferentes práticas linguísticas, ampliando assim sua compreensão da realidade.

Um gênero de certa importância nesse processo é o artigo de opinião, caracterizado

como um texto que desenvolve, explícita ou implicitamente, uma opinião sobre um determinado assunto, com um fecho conclusivo, a partir da exposição de ideias ou da argumentação/refutação construídas. Em suma, tem como objetivo apresentar o ponto de vista do articulista sobre o assunto abordado, usando o poder de argumentação, defendendo, exemplificando, justificando ou desqualificando posições. (COSTA, 2009 p.36).

A pretensão deste gênero textual é justamente provocar no leitor a percepção e/ou (re)elaboração consistente dos argumentos ali existentes, válidos para reforçar ou refutar certos pontos de vista, opinando e interferindo nos acontecimentos do mundo concreto, utilizando as informações a respeito do que discute. É um texto no qual encontramos temáticas diversas, nas áreas econômica, social, política ou cultural. Destaca-se que cada parágrafo pode apresentar um ou mais argumentos que ofereçam o suporte necessário à comprovação da tese ali defendida.

Escrito geralmente por uma pessoa com certo conhecimento sobre o assunto, o artigo de opinião apresenta, segundo KÖCHE e MARINELLO (2015) argumentos que podem ser classificados como sendo de autoridade, de consenso, de provas concretas ou de competência linguística. Cada um deles será detalhado de acordo com o texto apresentado durante a Intervenção. É um texto procurado quando se existe a intenção, por parte do leitor, de informar-se sobre determinado assunto,

recolhendo argumentos necessários à comprovação ou refutação de ideias a respeito de determinado assunto.

De posse desse conhecimento, os alunos terão mais subsídios para interagir com as diversas situações na sociedade em que vivem, agindo de forma crítica e consciente em relação a assuntos e situações do dia-a-dia. Este é um gênero que deve ser periodicamente retomado e seu estudo aprofundado e ampliado, de acordo com a série, com o grau de maturidade dos alunos, com suas habilidades linguísticas e com a área temática de seu interesse. Isso possibilita ao aluno a organização hierárquica das ideias apresentadas no artigo lido, aplicando seu conhecimento prévio sobre o assunto e, ao mesmo tempo, trabalhando a (re)organização argumentativa de acordo com o que compreendeu durante a leitura.

5.1.3 A sequência didática de Antoni Zabala e sua contribuição para a compreensão textual da pessoa com deficiência visual

As atividades pedagógicas, quando devidamente estruturadas, indicam ao professor aquilo que se deseja do aluno enquanto objetivo de aprendizagem. E, conforme a necessidade do alunado, pode-se abordar textos de diferentes estruturas, mas que não se desviem dos objetivos pretendidos.

Contudo, se observarmos o que fazemos, o que poderíamos classificar como satisfatório? Ou insuficiente? Como podemos estabelecer parâmetros para avaliar nosso planejamento pedagógico? Dentro desse processo, procuramos organizar atividades formativas, isto é, materiais que configuram um planejamento cujo propósito é

[...] avaliar em que medida os objetivos pretendidos estão sendo alcançados por meio de atividades propostas e em que medida está havendo compatibilidade entre os objetivos propostos e os resultados obtidos. Esse tipo de avaliação possibilita ao aluno conhecer e pensar criticamente sobre seus erros e acertos e permite ao professor identificar deficiências em sua forma de ensinar. (DIB, 2017, p. 15)

Essa é uma proposta discutida por Antoni Zabala em algumas de suas publicações. No livro “A Prática Educativa”, o autor constitui como par indissociável essa aprendizagem significativa e as propostas de ensino pautadas na troca de conhecimentos entre alunos e professores. O planejamento e a avaliação devem ser entendidos como alicerces de uma análise que leve em conta as intenções, as previsões, as expectativas e a avaliação dos resultados.

Conforme os PCN

O leitor competente é capaz de ler as entrelinhas, identificando, a partir do que está escrito, elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos já lidos. (BRASIL, 1998, p. 70).

Contudo, apenas os PCN não eram suficientes para que o docente pudesse tornar seu alunado competente e como desenvolver as habilidades e competências necessárias ao trabalho com a compreensão leitora. A Matriz de Referência SAEB para a Língua Portuguesa surge, inicialmente, como um meio de se avaliar a aprendizagem da leitura. E, independente do aluno ter ou não deficiência em uma sala de aula, é necessário que o docente pense na organização oferecida pelos dois documentos e estruture atividades que possibilitem a constituição de um desafio alcançável ao seu grupo, oferecendo-se o suporte necessário para sua superação e que, assim, o aluno sinta-se estimulado a seguir em frente.

Atividades organizadas que valorizem todo e qualquer momento de interação nos diversos espaços escolares e que venham proporcionar crescimento social e intelectual constituem-se, para Zabala, etapas de uma sequência didática, que ele conceitua como

[...] um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos. Têm a virtude de manter o caráter unitário e reunir toda a complexidade da prática, ao mesmo tempo que são instrumentos que permitem incluir as três fases de toda a intervenção reflexiva: planejamento, aplicação e avaliação. (ZABALA, 1998, p. 18)

Para esse autor, a sequência didática organizada em etapas, possibilita a elaboração de atividades como leitura, análise textual ou mesmo um trabalho de pesquisa individual, com o objetivo de promover o ensino e a aprendizagem do alunado, com vistas a uma compreensão significativa daquilo que aprende. Suas etapas vão desde o levantamento do conhecimento prévio do aluno sobre a questão apresentada, até alcançar a sistematização, análise, discussão e proposição de possíveis soluções ao problema apresentado, exigindo tanto do professor quanto de alunos, a negociação de significados (ressignificação do problema e/ou dos conhecimentos prévios).

Justamente essa ressignificação do conhecimento torna-se um importante atrativo para se trabalhar com compreensão textual com alunos cegos ou com baixa visão, pois é um tipo de atividade na deficiência visual que tem a compreensão leitora

como uma habilidade essencial para entender a linguagem escrita, constituindo a última e principal meta da leitura, implicando em um processo de pensamento multidimensional que ocorre no marco da interação entre o leitor, o texto e o contexto. Para que possam produzir, os leitores devem estabelecer relações entre seus conhecimentos prévios e a nova informação que surge no texto, fazer inferências estabelecer comparações e formular perguntas com seu conteúdo (Alliende & Condemarín, 2002 *apud* REYES, 2010).

BRASIL (1998, p. 13) salienta que

[...] essas condições exigem a atenção da comunidade escolar para viabilizar a todos os alunos, indiscriminadamente, o acesso à aprendizagem, ao conhecimento e ao conjunto de experiências curriculares disponibilizadas ao ambiente educacional, a despeito de necessidades diferenciadas que possam apresentar.

Dessa forma, é necessário garantir para o deficiente visual, a consideração do seu contexto e do conhecimento prévio, que são fatores importantes no momento da compreensão leitora, já que ter lido previamente as palavras, tanto de maneira tátil ou visual, traz maior facilidade, internalizando assim essa palavra na memória, visual ou tátil, não necessitando de uma atividade mais precisa para sua decodificação, a depender das demandas que esse sujeito apresenta no decorrer do processo.

Tendo isso em vista, percebe-se o que Smith (1999, p. 19) quis dizer sobre a questão das informações visual e não visual: “ler sem depender da visão é uma habilidade essencial para a leitura”. Esclarecendo melhor: é importante para o estudante deficiente visual não atrelar o conhecimento à questão visual. Mesmo sendo um aluno com baixa visão, é essencial que se trabalhe os sentidos remanescentes para aprimorar suas percepções dentro e fora do ambiente escolar. Infelizmente, o trabalho de leitura realizado com alunos, deficientes visuais ou não, ainda está muito preso às questões sensoriais. Isso compromete sua percepção dos elementos organizacionais do texto e como contribuem para a compreensão no momento da leitura.

As dificuldades que os alunos com deficiência visual apresentam são as mesmas que uma pessoa com visão normal, mas o agravante neste caso seria, conforme já dito, a generalização das atividades de compreensão leitora, que se torna comprometida devido ao processamento informacional bastante específico que o Braille exige. Também apresentam dificuldades no processamento da leitura os alunos que usam os tipos ampliados, já que ocorre a perda do campo visual e,

consequentemente, há maior demanda de tempo para organizar as informações percebidas no texto.

A presente Intervenção tem um propósito maior, que é o de oportunizar ao aluno com deficiência visual um trabalho mais organizado para a compreensão leitora, inicialmente do artigo de opinião, e, com a evolução do seu processo passar a ler e compreender a estrutura e maneira como as ideias estão concatenadas dentro de outras leituras que venha fazer. Segundo Brasil (1998, p. 87), atividades como esta

além de oferecer condições reais para a escuta, leitura e produção de textos orais e escritos,
 . criam a necessidade de ler e analisar grande variedade de textos e suportes do tipo que se vai produzir: como se organizam, que características possuem ou quais têm mais qualidade. Trata-se de uma atividade de reflexão sobre aspectos próprios do gênero que será produzido e de suas relações com o suporte;
 . permitem que o aluno aprenda a produzir textos escritos mais adequados às condições de produção, pelo exercício que o aluno-escritor realiza para ajustar o texto à imagem que faz do leitor fisicamente ausente;
 [...]
 . permitem interseção entre conteúdos de diferentes áreas e/ou entre estes e o tratamento dos temas transversais nessas áreas.

Se, ao final da Intervenção descrita a seguir, o aluno perceber os elementos composicionais de um artigo de opinião, suas várias organizações, intenções e outras possíveis interpretações, tornar-se-á possível a ampliação do seu léxico e sua semântica, algo que eles tanto desejam aprimorar e, consequentemente, ter sua voz argumentativa reconhecida pelo seu colega e, até mesmo, pelo seu professor. Os resultados dessa intervenção serão visíveis a partir do momento em que o aluno possa, a médio prazo, saber diferenciar as tipologias e gêneros textuais, tornando-o proficiente em leitura dentro de qualquer ambiente, sobre qualquer assunto que faça ou não parte do seu contexto.

Sendo assim, temos a nossa proposta intitulada “O artigo de opinião no aprimoramento da compreensão leitora do aluno deficiente visual”, planejada para alunos com deficiência visual (cegos ou baixa visão) matriculados no serviço de Apoio Pedagógico do Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual, no município de Salvador e que frequentam classes regulares em escolas da rede oficial de ensino. O assunto tratado envolveu estratégias de compreensão textual através do artigo de opinião no processamento da leitura do aluno com deficiência visual. Os conteúdos abordados abrangeram o artigo de opinião e algumas especificidades relacionadas

aos descritores que apresentaram baixo rendimento na Atividade Diagnóstica: *diferenciação de fatos e opiniões; identificar teses e argumentos; inferência de sentido de palavras; percepção de ideias principais e ideias secundárias.*

Os Materiais/Recursos utilizados foram os específicos do grupo: Textos em Braille, textos em fonte ampliada, reglete, punção, Máquina Perkins Braille, caneta hidrográfica de ponta porosa, caderno, lápis, tablet, celular.

O **objetivo geral** desta pesquisa foi levar os alunos com deficiência visual a identificar mecanismos de coesão e coerência necessários à compreensão de um artigo de opinião. Já os **objetivos específicos** englobam as habilidades necessárias à compreensão leitora à luz da pesquisa: *inferir o sentido de uma palavra ou expressão; distinguir um fato de uma opinião relativa a esse fato; estabelecer relações lógico-discursivas presentes no artigo de opinião, marcadas por conjunções, advérbios, etc; estabelecer relações entre a tese apresentada em um artigo de opinião e os argumentos oferecidos para sustentá-la; diferenciar as partes principais das secundárias de um artigo de opinião.*

A metodologia e todo acompanhamento do processo teve a pesquisa qualitativa como base, além de haver uma breve análise quantitativa, tendo como objetivo maior analisar como um determinado processo ocorre em um espaço determinado e de que forma os sujeitos participantes percebem e interpretam as atividades propostas. O trabalho com leitura e análise de artigos de opinião de temáticas diversas, relacionadas ao cotidiano dos alunos, conforme solicitação dos mesmos durante a realização da Atividade Diagnóstica.

Bortoni-Ricardo (2008, p. 35) percebeu que uma sala de aula é um espaço de pesquisa qualitativa de grande valor, justificando isso da seguinte forma:

Uma pesquisa qualitativa no microcosmo da sala de aula, que se volte para a observação do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, vai registrar sistematicamente cada sequência de eventos relacionados a essa aprendizagem. Dessa forma, poderá mostrar COMO e POR QUE (grifos da autora) algumas crianças avançam no processo, enquanto outras são negligenciadas ou se desinteressam do trabalho conduzido pelo professor, ou ainda veem-se frustradas porque fracassam na tarefa de ler e entender textos que lhes são apresentados.

Interessante como ela descreveu, de forma muito consciente, o que realmente acontece em classes que têm alunos com deficiência em situação de “inclusão” nas classes regulares. Essa sensação de fracasso, de impotência ou de invisibilidade,

como os alunos relataram, é frustrante, pois não lhes é permitido ler em voz alta, expressar o que compreenderam, mesmo que seja uma compreensão pouco elaborada.

Para oportunizar a estes alunos esse momento de reflexão e exposição verbal e gráfica, esta intervenção foi organizada dentro do que Thiollent (2011, p. 20) descreve também como pesquisa-ação, que

[...] é um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com uma resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo e participativo.

Buscando essa interação de forma mais intensa, elaboramos essa sequência didática em 08 etapas. Temos, então, a primeira etapa apresentando aos alunos conceitos básicos sobre tipologias e gêneros textuais, buscando observar os conhecimentos prévios deles acerca das diferenças ou semelhanças entre as estruturas de alguns textos antes de passarmos para o gênero a ser focado nessa Intervenção. Utilizamos os textos “Iracema” (fragmento), de José de Alencar (fragmento), “A raposa e as uvas” (fábula de Esopo), “Paranoia ou mitificação” (Monteiro Lobato), “Como ser educado” (Renata Finholdt), “A raposa e o tucano” (fábula), “Quais são os principais benefícios do gengibre?” e “A escola” (Luis Gonzaga de Sousa).

A seguir, temos a segunda etapa conhecendo o gênero artigo de opinião, no qual, inicialmente, foram conhecidas a estrutura e características básicas desse gênero, através da leitura de textos, como o produzido por Valeska Silva, que trata da maioria penal, tema ainda muito polêmico na escola. Foi um estudo necessário para percebermos as reais dificuldades apresentadas pelos alunos durante a atividade diagnóstica e organizar com mais detalhes as demais etapas. Na terceira e quarta etapas, passamos a focar na identificação de fatos e opiniões, organizando-os enquanto partes principais e secundárias do artigo de opinião. Foram etapas que trabalharam com textos produzidos por Ruy Castro, Letícia de Castro e Mário Sérgio Cortella, tratando do vício em diversas vertentes, o que possibilitou também a verificação do interessante conhecimento de mundo dos alunos.

Na quinta etapa, o descritor a ser estudado tratou da tese e dos argumentos que podem ou não, através da leitura do texto “O namoro na adolescência”, de Marta Suplicy, observando como os alunos organizaram seu conhecimento prévio para a

organização de argumentos dentro da temática sugerida, conforme análise baseada no descritor 8. A etapa 6 passamos a enfocar o processo de inferência vocabular, através da leitura e análise do texto de Moisés Viana, para detalhar o propósito do Descritor 3 da Matriz SAEB no gênero em estudo.

A sétima etapa teve como foco a proposta do descritor 15, ao analisar relações logico-discursivas (mecanismos de coesão) que podem ocorrer no artigo de opinião, cuja análise ocorreu a partir de artigos com períodos lacunados, exigindo uma reflexão sobre os conectores mais adequados. Partimos assim, para a leitura de três pequenos artigos, sendo dois deles sobre a questão da habitação e outro de Maria José Audecert, sobre escolhas profissionais.

Durante a realização de cada atividade, foi realizada a leitura de dois pequenos artigos, para verificar o nível de compreensão textual dos alunos, dentro do que é proposto pelos descritores analisados. Cada atividade esteve interligada à anterior e serviu como atividade motivadora para a etapa seguinte. Não pretendemos com esta proposta, esgotar o trabalho com os descritores no processamento da leitura. A ideia foi motivar os alunos a organizarem melhor seu raciocínio de forma coerente e argumentação perante a leitura de outros gêneros textuais e sua aplicabilidade no cotidiano.

A atividade pós-intervenção envolveu os descritores estudados anteriormente, como forma de verificar os conhecimentos prévios e validar o aprendizado obtido através da intervenção pedagógica. Fizemos a análise de artigos que trataram de temáticas variadas, como o texto de Cristovam Buarque⁶⁷ sobre a colonização brasileira e ainda o texto de Carlos Pimentel⁶⁸, sobre as vantagens e desvantagens da tecnologia na sociedade.

Aqui nos detivemos na análise sistemática do processo de tratamento de artigos de opinião, verificando como de que forma os alunos e a pesquisadora trabalham com a atribuição de significados aos textos e como esse trabalho será percebido e de que forma as ações serão interpretadas e como se relacionarão com seu cotidiano.

Foi feita uma apresentação da temática do texto a partir de questionamentos motivadores, objetivando criar um ambiente de discussão e aprendizagem a partir dos conhecimentos prévios apresentados pelos alunos. O acompanhamento do processo

⁶⁷ Vide Apêndice B – Etapa pós-intervenção.

⁶⁸ Idem.

ocorreu através das leituras e do desenvolvimento do processo de compreensão leitora dos artigos de opinião previamente selecionados. Foram levantadas as principais dificuldades destes alunos a respeito do processo de leitura, interpretação e produção textuais destes alunos, tendo como base o Quadro de classificação de leitores, apresentada em capítulo anterior. O objetivo foi perceber que características leitoras os alunos apresentaram no momento da Atividade Diagnóstica e o que conseguiram aprimorar ao longo da Intervenção. Após a análise dos dados apresentados serem tabulados, passamos à verificação final das habilidades e competências dos alunos enquanto leitores e produtores de texto, a fim de constatar se foram criadas e/ou aprimoradas estratégias de leitura de forma que, ao final da Intervenção, seja possível confirmar a hipótese levantada na presente pesquisa.

Apresentamos, então, a sistematização das aulas e atividades realizadas, identificando cada conteúdo, seus objetivos e tempo de duração:

QUADRO 8 – Etapas da Intervenção – Organização das aulas

AULAS	NÚMERO DE AULAS	TEXTOS	PROCEDIMENTOS	OBJETIVOS
ETAPA 01 Apresentando o caminho das pedras - Explicando tipos e gêneros textuais: definições e características	06 (03 DIAS)	- Iracema, de José de Alencar (fragmento) - A raposa e as uvas (Esopo) - Paranoia ou mitificação (Monteiro Lobato) - Como ser educado, de Renata Finholdt - A raposa e o tucano (fábula) - Quais são os principais benefícios do gengibre? - A escola, de Luis Gonzaga de Sousa.	- Aula expositiva com participação dos alunos. - Atividades em dupla ou trio.	Identificar os gêneros textuais e a que tipologias correspondem, indicando suas características.
ETAPA 02 Apresentando o artigo de opinião. Seu conceito e características	06 (03 DIAS)	- Adolescentes discutem maioria penal, de Valeska Silva - Exclusão digital.	- Aula expositiva com participação dos alunos. - Atividades em dupla ou trio.	Identificar um artigo de opinião, suas características principais e objetivos contextuais.
ETAPA 03 Os fatos e as opiniões no artigo de opinião: como identificar?	06 (03 DIAS)	- Heróis sob suspeita - Não me pergunte como (ambos de Ruy Castro)	- Aula expositiva com participação dos alunos. - Atividades em dupla ou trio.	Identificar os fatos relacionados a um determinado assunto e as opiniões emitidas, a partir da leitura de um artigo de opinião. (descriptor 14)

AULAS	NÚMERO DE AULAS	TEXTOS	PROCEDIMENTOS	OBJETIVOS
ETAPA 04 O desafio de compreender as ideias alheias: as partes principais e secundárias de um artigo de opinião	06 (03 DIAS)	- A paranoia do corpo, de Letícia de Castro - Não nascemos sabendo, de Mário Sérgio Cortella	- Aula expositiva com participação dos alunos. - Atividades em dupla ou trio.	Identificar as partes principais das secundárias de um artigo de opinião. (descriptor 09)
ETAPA 05 Pensando em como defender um ponto de vista: O uso do argumento na leitura	06 (03 DIAS)	- O namoro na adolescência, de Marta Suplicy; - Ler e crescer, de Ana Maria Machado.	- Aula expositiva com participação dos alunos. - Atividades em dupla ou trio.	Relacionar os argumentos à sua tese, estabelecendo relação de coesão e coerência de sentido em um artigo de opinião. (descriptor 08)
ETAPA 06 Começando a entender os subentendidos e os não ditos: inferindo as possíveis significações da palavra no texto	06 (03 DIAS)	- Exóticos, pequenos e viciantes, de Moisés Viana; - A educação de hoje adia o fim da adolescência, de Rosely Sayão.	- Aula expositiva com participação dos alunos. - Atividades em dupla ou trio.	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão em um artigo de opinião. (descriptor 03)
ETAPA 07 Conectando ideias através de palavras	06 (03 DIAS)	- Artigos de opinião sobre habitação.	- Aula expositiva com participação dos alunos. Atividades em dupla ou trio.	Estabelecer relações lógico-discursivas através do uso de organizadores textuais (conjunções, advérbios), observando-se seus contextos de aplicação. (descriptor 15)
ATIVIDADE PÓS-INTERVENÇÃO	04 (01 DIA)	- Viver mais e melhor, de Carlos Pimentel - História em esmolos, de Cristovam Buarque. - O que você quer fazer mais tarde?, de Maria José Audecert	- Atividade individual. - Atividade em trio. - Atividade em grupo.	Verificar o nível de compreensão dos educandos no que se refere a artigos de opinião, após as aulas e realização de atividades, visando comparação com os resultados apresentados na atividade diagnóstica.
TOTAL DE AULAS	46 (22 DIAS)			

Fonte: Autoria da mestranda.

5.2 DETALHAMENTO DAS ETAPAS DA INTERVENÇÃO⁶⁹

As atividades aplicadas tiveram como propósito enriquecer o conhecimento dos alunos acerca da compreensão leitura, partindo da análise de artigos de opinião com assuntos variados. Essa variedade temática possibilitou a realização de ricos debates e, conseqüentemente, a geração de argumentos e contra-argumentos que possibilitaram a verificação das dificuldades em organizar o pensamento lógico de acordo com os temas apresentados.

Os resultados da pesquisa obtidos foram obtidos através da realização de 7 etapas compostas por artigos de opinião de variados assuntos, conforme detalhado em seção anterior. Cada etapa visava desenvolver no grupo a habilidade referente a cada descritor da Matriz SAEB para a Língua Portuguesa, referencial metodológico desse texto. Todos os recursos utilizados foram os textos impressos em Braille e tipos ampliados, imagens coloridas e ampliadas, gravador, papel, caneta, reglete, punção, computador, aparelho celular, tablet.

Na seção seguinte, discutimos os resultados obtidos na Atividade Pós Intervenção, que corroborou, além do objetivo maior, a necessidade da constante mediação do professor no processo de análise e construção da argumentação em textos como o artigo de opinião.

Passemos ao detalhamento das etapas:

5.2.1 ETAPA 01: Apresentando o caminho das pedras. Explicando tipos e gêneros textuais: definições e características

Esta etapa foi realizada em 06 aulas de 60 minutos cada. Ressalta-se que este tempo foi estendido (era, inicialmente, de 02 aulas de 60 minutos), por conta de intercorrências outras que impediram a realização dessa etapa em seu período previamente estipulado. O conteúdo abordado foi Os gêneros e seus tipos textuais: conhecendo suas características.

Esperava-se que o aluno, ao final desta etapa, soubesse identificar os gêneros textuais e a que tipologias correspondiam, indicando características que viabilizassem o preenchimento de um quadro com tais informações. Realizamos a análise sobre as diferenças entre tipo e gênero de forma oral e, posteriormente analisamos textos para

⁶⁹ Apêndice B.

a identificação dos elementos principais e objetivos contextuais e conceituais de um artigo de opinião.

A Metodologia da atividade consistiu em uma rápida apresentação da proposta de trabalho. Informações sobre a importância da frequência, concentração e interação foram reforçadas, a fim de criarmos uma linearidade no processo de intervenção. Através de leituras, os alunos conheceram os conceitos referentes a gêneros e tipos textuais, conceitos, características e exemplos dos textos selecionados. Posteriormente, realizamos uma atividade de sondagem a respeito do que foi inicialmente apresentado. Fizemos a leitura de 04 textos diversos para esta atividade inicial, com a perspectiva de reforçarmos o conhecimento adquirido ao final desta etapa. Em suma, a metodologia foi organizada da seguinte forma:

- a) Leitura e questionamentos a respeito dos textos lidos, e, dessa maneira, organização dos conhecimentos prévios dos alunos acerca de determinadas situações cotidianas, sem esquecer de analisar as informações contidas no texto, palavras e/ou expressões desconhecidas;
- b) Conceituação e exemplificação de gêneros e tipos textuais e posterior organização dos textos lidos de acordo com as classificações apresentadas anteriormente.

Toda a etapa foi subdividida em momentos, de forma a sistematizar melhor as atividades. No 1º momento, intitulado “Organizando as ideias”, foram feitos questionamentos que nortearam o desenvolvimento desta etapa, a partir da leitura e análise estrutural, conceitual e contextual de três textos de gêneros e tipos diversos, objetivando perceber:

- a) como os alunos ativam seus conhecimentos prévios acerca do que leram;
- b) como esses conhecimentos podem colaborar para a compreensão de um texto;
- c) e do que dependem saber para a compreensão de um texto.

Esta etapa teve o aporte teórico, a conceituação e exemplificação de gêneros e tipos textuais sugeridos por Köche, Boff e Marinello (2014; 2015).

Os textos apresentados neste momento foram um fragmento de *Iracema*, escrito por José de Alencar, referente ao gênero romance (tipologia de base descritiva); o texto “A raposa e as uvas”, referente ao gênero conto (tipologia de base narrativa); o texto de Monteiro Lobato “Paranoia o Mistificação”, do gênero artigo de opinião (tipologia de base argumentativo-dissertativa).

Partimos, então, para alguns questionamentos a respeito do que foi explicado e lido:

- 1) Qual seria a ideia principal de cada texto?
- 2) E como chegamos a essa ideia principal?
- 3) Que tipos de conhecimentos considera importantes e necessários para compreender os textos lidos?

Esperou-se que o aluno respondesse que o texto 1 apresenta uma índia chamada Iracema, sua beleza e atributos de índia guerreira, caracterizando um texto extraído de um romance de tipo basilar descritivo. O texto 2 é um texto do gênero fábula, no qual o leitor pudesse perceber a diferença entre o que é fato narrado ou discutido e o que é opinião sobre ele, o que lhe insere na tipologia de base narrativa. O texto 3 é um artigo de opinião escrito por Monteiro Lobato à época da Semana de Arte Moderna, no qual critica de forma contundente todas as modificações que a arte enfrentava naquela época. Assim, este é um texto de gênero artigo e de tipologia de base dissertativa-argumentativa.

Os alunos consideraram que, mesmo sendo três textos diferentes, cada um apresentou uma descrição em falas diferentes. Consideraram a estrutura dos textos, que diferiam na organização. Podem também citar algum ponto de cada texto, de modo que justifiquem suas respostas. As experiências básicas dos leitores com relação a estes textos também foram esperadas. Tais respostas poderiam ser em frases curtas, simples ou palavras que pudessem estar relacionadas à atividade.

Com relação ao texto de Monteiro Lobato, os alunos apenas sabiam que esse autor escreveu “O Sítio do Picapau Amarelo”, desconhecendo que ele foi um nacionalista ferrenho e contra as inovações artísticas advindas da Europa. E9 disse que

[...] na escola os professores apenas dividiram o Modernismo em fases, não lembro que tenham falado (sic) de Monteiro Lobato assim, como alguém que defendia a arte pura da terra dele.

No 2º momento, “Checando o que aprendeu”, os alunos preencheram uma tabela que apresenta algumas perguntas que organizem suas ideias sobre os propósitos dos textos, aliando, assim, seus conhecimentos prévios com os adquiridos no momento anterior. Esta tabela teve suas respostas justificadas oralmente, como forma de incentivar a verbalização do raciocínio do aluno, de forma rápida e, ao mesmo tempo, coerente com o propósito da atividade. Alguns alunos manifestaram a

vontade de registrar tais respostas de forma escrita, como meio de verificação de sua fluência no Braille e para posterior consulta durante as demais etapas.

O último momento desta etapa foi de “Aprofundamento da aprendizagem”, na qual fizemos neste momento o mesmo trabalho da atividade inicial, com outros textos de gêneros diversos. Isso exigiu também o uso da classificação dos tipos textuais, já que ambos são interligados e que, também podemos ter textos podendo ser classificados em vários gêneros e em várias tipologias. Dessa forma, suscitamos uma discussão que serviu para os participantes começarem a pensar de que forma(s) podem discutir a respeito das diversas estruturas textuais próprias para se abordar um assunto.

5.2.2 ETAPA 02: Apresentando o artigo de opinião. Seu conceito e características

O principal objetivo dessa etapa foi que o aluno pudesse identificar um artigo de opinião e suas características principais e objetivos contextuais, através da comparação estrutural e conceitual apresentadas por um artigo de opinião e uma crônica. Ao final da atividade, os alunos deveriam construir uma lista comparando as duas estruturas para que possamos nos deter mais profundamente no artigo de opinião e nas dificuldades relacionadas à sua estrutura composicional e contextual. Esta etapa foi também realizada em 06 aulas de 60 minutos cada, por conta de intercorrências.

Nessa etapa, foram abordados textos de gêneros e tipologias diversos (dissertativa/argumentativa e dialogal): um artigo de opinião e uma crônica, que possibilitassem a verificação do conhecimento anteriormente adquirido sobre gêneros e tipos textuais para, a seguir, fazer a atividade específica sobre características e estrutura do artigo de opinião. Na sequência, abordamos um tema polêmico (“Adolescentes discutem a maioria penal”), gerando uma discussão que servisse para os participantes começarem a pensar de que forma(s) podem discutir a respeito de um assunto de forma crítica e associativa.

Tivemos, então, a seguinte organização:

- a) revisão e questionamentos a respeito da etapa anterior, quais dúvidas ainda existem e que conhecimentos construíram a partir das atividades anteriores;
- b) conceituação e exemplificação do artigo de opinião;
- c) organização de lista com as principais características de um artigo de opinião.

No 1º momento, Organizando as ideias, a partir da leitura do texto de Valeska Silva e Bruno Alencar foram feitas perguntas cujos objetivos pretenderam verificar como cada aluno percebeu os textos lidos, considerando a estrutura e o objetivo conceitual de cada um. Aqui construímos um pequeno Guia de análise de texto que foi utilizado em todas as etapas da intervenção:

- a) De que assuntos tratam os textos lidos?
- b) Como você pôde identificar o que acabou de dizer?
- c) Você percebe a intencionalidade dos autores nos textos? Como você supõe o que cada autor apresenta suas ideias a partir do tema indicado? Lembrar que não é adivinhar o pensamento do autor, mas compreender seus argumentos nas entrelinhas da escrita.
- d) Há alguma relação há entre os textos? Justifique.
- e) Você pode listar algumas características dos dois textos? Exemplifique com trechos dos textos:
 - * a estrutura de cada texto;
 - * seus possíveis leitores;
 - * os possíveis meios de circulação dos textos;
 - * a linguagem utilizada pelos autores;
 - * seus possíveis objetivos com o texto.

A partir das respostas, passamos a organizar as possíveis semelhanças e diferenças existentes entre os textos, considerando os seguintes pontos:

- possíveis estruturas;
- quem são seus possíveis leitores;
- quais os possíveis meios de circulação dos textos;
- a linguagem utilizada pelos autores;
- quais os possíveis seus objetivos.

Foi importante perceber que os alunos, em sua maioria, conseguiram perceber os elementos constitutivos de um artigo de opinião, e o que o diferencia de textos como, por exemplo, uma crônica (noções espaço-temporais, por exemplo).

Iniciando este momento, foram organizadas as características anteriormente indicadas pelos alunos, colocando-as em uma lista e explicando cada uma delas, até se alcançar o que é realmente um artigo de opinião. A partir das respostas, iniciou-se uma leitura mais detalhada de um artigo de opinião, tendo o referencial teórico sobre artigo de opinião como norteador.

O 3º momento foi concomitante com o 2º, pois os alunos trabalharam com a construção do conhecimento, ao tempo que realizavam as atividades próprias desta etapa. Desta etapa em diante, os momentos terminaram por fundir-se, o que tornou as atividades mais dinâmicas e interativas.

As leituras foram realizadas de forma pausada, pois era necessário detalhar pontos de leitura referentes a conceitos de palavras pouco conhecidas e que poderiam prejudicar o entendimento do texto. Os alunos realizaram uma atividade na qual deveriam ler dois artigos de opinião, à medida que preenchiam o guia de análise de texto utilizado no 1º Momento, mas agora especificamente dirigido à sistematização do conhecimento obtido sobre artigo de opinião.

5.2.3 ETAPA 03: Os fatos e as opiniões no artigo de opinião: como identificar?

Esta foi considerada pelos alunos, uma das etapas mais fáceis, pois seu objetivo era que, ao final desta etapa, o aluno soubesse identificar os fatos relacionados a um determinado assunto e as opiniões emitidas, a partir da leitura de um artigo de opinião. Foram feitas perguntas simples, de maneira que os alunos pudessem perceber o que, dentro de um artigo de opinião, diferencia um fato de uma opinião. Para isso, ele deveria se fazer alguns questionamentos: que afirmativas apresentadas pelo autor são possíveis provar? Quais delas refletem as crenças e pensamentos do autor?

Quando é possível respondermos à primeira questão, identificamos os fatos. Ao responder à segunda, temos uma opinião. Muitos dos alunos lembraram que opinião é um julgamento que realizamos, de acordo com nossas crenças e sentimentos, não sendo necessariamente uma verdade.

Nesta etapa, foi perceptível a ideia que os alunos têm sobre o quanto o conhecimento difundido pelas diversas mídias e até pela convivência com outras pessoas pode influenciar no comportamento das pessoas. O texto “Heróis sob suspeita”, de Ruy Castro possibilitou uma discussão muito interessante entre os alunos, sobre o uso de drogas no esporte e suas consequências maléficas a todos que as consomem. Foi unânime a citação de desportistas dos jogos olímpicos recentemente banidos do mundo do esporte por conta do *doping*, além da associação do excessivo uso do celular comparado a um vício parecido com o das drogas. O segundo texto, “Não me pergunte como”, trouxe a discussão sobre a influência da tecnologia na sociedade. Um dos alunos (E10) encontrou entre esse texto e o anterior um ponto de convergência importante: a questão de as tecnologias serem tão nocivas e viciantes quanto as drogas, citando inclusive a existência de atendimento psicológico para ambos os vícios.

Nessa etapa, não houve uma divisão em momentos, uma vez que a própria dinâmica dos grupos favoreceu um trabalho linear e dinâmico com este descritor.

5.2.4 ETAPA 04: O desafio de compreender as ideias alheias: as partes principais e secundárias de num artigo de opinião

Nesta etapa, o objetivo foi desenvolver a estratégia de leitura referente ao Descritor 9 da matriz SAEB: Diferenciar as partes principais e secundárias de um texto, especificamente de artigos de opinião. Foram apresentados os textos de Letícia de Castro sobre a cultura da beleza e o texto de Mário Sérgio Cortella sobre a necessidade do constante aprendizado para a evolução humana. Como foi um descritor muito cheio de dúvidas, passamos a trabalhar sem uma teoria organizada como ocorreu com algumas etapas. Passamos à leitura do texto de Letícia de Castro. A dificuldade aqui foi justamente identificar a ideia que serviria de base para todo o texto, a ideia principal. Os alunos conseguiram perceber que havia tópicos frasais que traziam informações importantes, mas que somente um organizava os demais. Passamos, então, a discutir que a parte principal seria a que trouxesse um assunto-núcleo contido no texto, no caso, representada pela alternativa (A), a preocupação do jovem com o físico. O texto de Cortella deu um certo tom de humor à atividade. Os depoimentos sobre pessoas que pensam saber demais, familiares ou colegas de classe e que, na verdade, deveriam prestar atenção ao que realmente deveriam

aprender. Depois passamos à avaliação das demais alternativas de cada questão, com vistas a identificar as partes secundárias e em que ordem poderiam ser organizadas. Ou seja, os alunos perceberam, durante a leitura, que em todo argumento ou raciocínio existem ideias que são principais, ou seja, que são pontos de partida de um discurso considerado pessoal. Além disso, necessitam de outras ideias, as secundárias, para servir de suporte e contribuir para a compreensão global do texto, podendo o leitor, inclusive, extrapolar o texto trazendo informações que corroborem a ideia núcleo.

5.2.5 ETAPA 05: Pensando em como defender um ponto de vista: O uso do argumento na leitura

Esta etapa teve como objetivo oferecer subsídios para que o aluno pudesse relacionar, de forma segura, os argumentos à sua tese, estabelecendo relação de coesão de sentido de um artigo de opinião, observando-se seus contextos de aplicação. Diferente das atividades das etapas anteriores, aqui trabalhamos com questões de múltipla escolha, de forma que os alunos pudessem analisar cada item de acordo com as propostas de cada texto. Tal objetivo faz referência ao Descritor 8, da Matriz SAEB.

O texto de Marta Suplicy, *Namoro na Adolescência*, foi muito debatido, pois a temática no âmbito das pessoas com deficiência ainda é um ponto polêmico. E5 e E9 deram depoimentos bastante fortes sobre o assunto, mostrando que

[...] existe um preconceito ainda mais forte do que a questão da inclusão de pessoas com deficiência na escola. Pais que não permitem que seus filhos se relacionem com cegos ou com baixa visão, achando que isso é contagioso como uma gripe. Minha sogra passou um bom tempo me evitando, achando que eu era uma pessoa ruim só porque enxergo com dificuldade. Já meu namorado me apoia sempre que preciso ler um texto com a letra pequena. Minha adolescência foi bem difícil, até meus pais achavam que eu só namoraria alguém que também tivesse alguma deficiência. Eu não queria que eles ficassem controlando meus sentimentos. Eu queria alguém que me ajudasse a entendê-los, não que os criticasse.

Foi realmente um assunto de difícil trato, principalmente entre os alunos. E5, E8 e E9 deram os depoimentos mais contundentes em relação a isso. Sentimentos como rejeição e medo fizeram com que as discussões se tornassem extremamente pessoais e que, ao mesmo tempo, foram importantes para que cada um conhecesse as dificuldades de seus colegas, possibilitando evitassem pessoas com deficiência.

Como proposta de trabalho, começamos a trabalhar com a identificação de tópicos frasais e de como podemos organizar nossos argumentos a partir dele, organizando de maneira concisa o raciocínio a respeito do assunto tratado. Conforme dito anteriormente, não foi uma das atividades mais fáceis, justamente pelo fato de atingir ao grupo de forma muito pessoal. As perguntas “O que seria necessário para se confirmar o ponto de vista da autora?”, “Com quem o autor do texto ‘conversa’ no primeiro parágrafo?” e “A ‘conversa’ assume uma perspectiva de concordância ou discordância?” tiveram mais participação, uma vez que desviavam o foco de personalidade que havia naquele momento. E2, E3 e E7 entenderam que a confirmação do ponto de vista da autora é algo que depende do contexto de quando foi escrito. Pareceu aos alunos que Marta tinha passado por aquilo, assim como muitos adolescentes, o que a levou a entender que os traumas adolescentes podem ser superados a partir da ajuda da família, sem cobranças. A partir disso, o grupo entendeu que o texto “conversa” com a família de cada adolescente, que precisa estar a par do que se passa com seus adolescentes, “[...] até porque eles também o foram um dia.” (E8)

O texto “Ler e crescer”, de Ana Maria Machado encerrou esta etapa de forma interessante. Foi unânime a compreensão de que precisamos ler para saber e compreender os acontecimentos. Ler significa para o grupo deter um poder que muitos querem podar, uma vez que lhes permite criticar e agir contra tudo o que lhes prejudica. Esse mesmo poder lhes permitiria ajudar a outras pessoas a ter o prazer de ler, em Braille ou fonte ampliada, no formato de áudiolivro ou com o auxílio de um leitor. Houve o entendimento, também, de que nem sempre números expressivos de publicações correspondem à qualidade necessária para estimular o aumento de leitores.

5.2.6 ETAPA 06: Começando a entender os subentendidos e os não ditos: inferindo as possíveis significações da palavra no texto

O objetivo desta etapa foi organizar os conhecimentos do aluno de forma que ele pudesse inferir, de forma segura, o sentido de uma palavra ou expressão em um artigo de opinião, observando-se seu contexto de aplicação. Este objetivo faz referência ao Descritor 3, da Matriz SAEB.

Nesta etapa, procuramos perceber o texto dentro dos seus limites, sem que recorresse a elementos externos para compreender seu propósito dentro daquela leitura. O artigo de opinião é um texto que não é frequente no cotidiano do aluno com deficiência visual. Esse foi o diferencial dessa etapa: constituir significados dentro da temática apresentada pelo autor, sem que fosse necessário fazer correlações com textos de outras tipologias ou de gêneros diversos.

Foi importante para o aluno que, ao ler um texto, nem sempre se tem todos os fatos ou significações de palavras apresentados de forma explícita, isto é, de forma clara e direta. Os alunos ainda não tinham a ideia de que era dentro do texto que se encontrava um dos meios mais eficazes de fazer isso: através da inferência. Como não sabiam o que significava inferir, foi explicado que inferência é um tipo de suposição feita por meio da interação entre o que o leitor lê e o que ele já sabe, que ocorre a partir da interação de dados do texto com o conhecimento prévio do leitor. Perguntas como “O que sei sobre isso?” ou “Como meu conhecimento se relaciona com o que está escrito?” ajudaram o aluno a realizar as inferências.

Houve uma certa dificuldade em se perceber a diferença de informações, pois havia a crença de que tudo o que as questões solicitam precisam estar explícitas no texto, sem a necessidade de se aguçar a mente para tentar compreender o “excedente” de informações. Passamos, então, a buscar informações que pudessem auxiliar no processo de construção de inferências relacionadas aos textos de Moisés Viana e Rosely Sayão.

Mais uma vez, tivemos momentos de conexão entre as etapas de atividades. Com exceção de E5, que não participou, todos se lembraram do texto de Ruy Castro sobre *doping* e suas consequências. Identificar o vício por celulares como uma doença foi muito mais pelo implícito do que pela significação da palavra “coqueluche”. Muitos não conheciam essa patologia, então partiram para deduzir baseando-se no que o autor quis dizer no texto, enxergando o que não está no texto, mas está registrado nas entrelinhas.

Já o texto de Rosely Sayão teve uma conexão com o texto de Marta Suplicy, ainda que tratando da adolescência com vieses diferentes. Inferenciar a significação do verbo “fisgou” foi mais fácil, pois os alunos já conseguiram realizar a leitura das entrelinhas do texto, localizando elementos não expostos e que poderiam ser facilmente identificados através da lógica do texto.

5.2.7 ETAPA 07: Conectando ideias através de palavras

Esta etapa teve como objetivo auxiliar o aluno a estabelecer, de forma segura, relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc, em um artigo de opinião, observando-se seus contextos de aplicação. Este objetivo faz referência ao Descritor 15, da Matriz SAEB. O desafio aqui foi mostrar ao aluno que o sentido de um texto pode ser percebido e obtido através de conectores ou organizadores textuais relacionados a aspectos temporais, espaciais, dentre outros.

Fazendo correlações aos conceitos e classificações de advérbios e conjunções, pretendeu-se mostrar ao aluno que as relações de coesão e coerência de um texto a partir da organização de textos lacunados e com parágrafos fora de ordem. Como houve confusão entre o que seria coesão e o que seria coerência, buscamos entender cada processo pensando que um não pode existir sem o outro, isto é, compreender que um texto pode ser coeso sem ser coerente, mas que não pode ser coerente sem ser coeso. Discutimos a ideia de que o estudo da coerência prevê a ocorrência de uma linha de raciocínio, lógica no pensamento, harmonia entre fatos e, principalmente, não pode haver contradição.

Para que compreendessem tais processos, passamos à teoria que explicou a utilização de elementos chamados organizadores textuais, suas funções e relações que estabelecem num texto. Mais uma vez, foi perceptível a forma como leem um texto sem perceber como as ideias se organizam. Tal falta de percepção tornou-se clara no momento da realização de duas atividades nas quais, além de utilizar os organizadores corretos, os alunos deveriam colocar os parágrafos em ordem lógica.

Os dois textos trataram da mesma temática: a questão da habitação no Brasil. O primeiro tinha como objetivo apresentar as vantagens de se construir conjuntos de prédios populares de apartamentos. Os parágrafos estavam desordenados e sem os organizadores textuais. A dificuldade foi entender que cada um apresentava uma posição dentro do texto, uma sequência de ideias cujos organizadores eram basicamente relacionados ao encadeamento sucessivo de argumentos somativos. A estratégia utilizada foi a leitura dos parágrafos sem os organizadores, de maneira que soubessem do conteúdo de cada um para depois ver qual organizador encaixava. A seguir, leram todo o texto com os organizadores para finalmente ordenar os parágrafos de forma coerente ou, como disseram, por importância de ideias por conta dos organizadores.

O segundo texto, conforme já explicado, também tratava da questão da habitação, mas com um viés de criticidade em relação às construções de prédios. Através do estabelecimento de relações lógico-discursivas presentes no artigo de opinião, marcadas por conjunções, advérbios, etc, como estratégias de coesão textual, trabalhamos com o que seria a lógica coesiva que parte do aspecto geral para o aspecto particular da argumentação. A atividade foi considerada mais fácil, justamente pelo fato de ter sido trabalhado anteriormente o processo de organização com a inserção dos organizadores. A partir daí, passaram a compreender que as relações de coesão e coerência textuais são evidenciadas por elementos que têm a função de explicitar algum tipo de conexão entre elementos distintos, favorecendo ou conduzindo a compreensão textual.

5.2.8 ETAPA 08: Atividade Pós-Intervenção – Análise dos resultados

A última etapa da Intervenção consistiu em atividades individuais e em grupo. A primeira parte consistiu na leitura de dois textos, sendo que o primeiro tinha duas questões referentes aos descritores 14 e 15, o segundo texto tinha três questões referentes aos descritores 9, 3 e 8, respectivamente. A segunda parte foi realizada em equipe, com o objetivo de tornar esta etapa da Intervenção um momento de interação e trocas de aprendizado.

Na primeira parte, tivemos inicialmente o texto de Carlos Pimentel, “Viver mais e melhor”, no qual os alunos deveriam responder a dois itens de múltipla escolha. A primeira questão o aluno deveria identificar o que era fato ou opinião em uma lista de 07 trechos retirados do texto. A segunda questão solicitava a substituição de uma palavra sem que se perdesse a relação de adversidade que a conjunção “mas” carrega no contexto apresentado. A dificuldade inicial foi apresentar as características que diferenciam um fato de uma opinião. Relemos o texto e, à medida em que avançávamos na leitura, foi perceptível a utilização do contexto pessoal por parte de cada aluno para diferenciar os trechos. A segunda questão já foi mais difícil para eles, que ainda não identificam com facilidade as relações que certos organizadores estabelecem no texto. A compreensão ficou bastante comprometida por não conseguirem perceber o contexto no qual o trecho estava inserido e que ali fazia uma contraposição argumentativa.

O segundo texto foi escrito por Cristovam Buarque (E4 lembrou que ele foi ministro da Educação, o que, segundo ele, lhe auxiliou a entender o contexto). As questões solicitavam a identificação da ideia principal, a relação da palavra “bugigangas” e um argumento contrário à colonização portuguesa. A questão 03 solicitava a identificação da ideia principal do texto. O que auxiliou o entendimento do que deveria ser feito foi a informação de que a ideia principal apresenta a base na qual será estruturada toda a escrita. Mais uma vez, a estratégia aplicada foi a leitura de parágrafos, interpretando-os de forma isolada e, a seguir, organizar a interpretação global. Indo para a questão 04, partimos para inferenciar a significação da palavra “bugigangas” dentro do contexto apresentado. A dúvida aqui foi no momento de extrapolar os limites do texto e buscar um pouco da História do Brasil no período colonial, em que os portugueses ofereciam joias e outras peças como espelhos, pratos e colares como forma de pacificar o povo nativo. Enquanto alguns alunos afirmaram nunca terem ouvido falar disso nas aulas de História, outros já foram mais incisivos ao afirmarem que era um fato histórico essa tentativa portuguesa de comprar as pessoas.

A última questão teve como objetivo avaliar como os alunos identificariam a resposta que apresentasse um argumento contra a colonização portuguesa. Essa foi outra questão que suscitou dúvidas em relação à objetividade do argumento, que deveria relacionar-se somente à colonização opressora e excludente. A referência deveria ser o que aconteceu depois desse processo, uma vez que uma grande parte da leitura se referia à república tratada como uma esmola para o povo brasileiro. E4 foi o mais objetivo na resposta, detalhando a resposta ao citar a “exclusão escolar e social dos filhos da escravidão e da pobreza”

A atividade em grupo foi um dos momentos mais intensos dessa pesquisa. Dia 31 de agosto, pela manhã, estiveram presentes oito dos dez alunos participantes. A proposta foi a organização de um pequeno texto através da utilização dos organizadores textuais e, posteriormente, a ordenação dos parágrafos em sequência. O texto “O que você quer fazer mais tarde”, de Maria José Audecert foi curto, porém contundente, que mexeu com as convicções profissionais dos alunos, e também suscitou um debate forte sobre o que seria uma sequência lógica de ideias que variavam entre afirmações, contradições e certezas. O material elaborado ao longo das etapas poderia ser livremente consultado, e isso foi feito em comum acordo, já que, inicialmente, tinham a impressão de que estavam participando de algo parecido

com uma avaliação escolar. Imperou o aspecto colaborativo, no qual todos se ajudavam a compreender qual a relação que cada organizador estabelecia dentro do texto. A palavra de ordem foi “Lembrem-se de que aqui é todo mundo ajudando todo mundo”. Por sinal, essa foi a maior queixa deles com relação à escola regular: O fato de não serem ouvidos em momentos de atividade em grupo. E2 disse que “a sensação que tem é de ser, além de cego, ser um incapaz de pensar, de emitir uma opinião”.

Constatamos, portanto, com esta última etapa, a importância do escutar a todos durante a realização de atividades em grupo que envolvam pessoas com deficiência visual. Isso enriquece a todos, sem exceção. Os conhecimentos de mundo e enciclopédicos agregaram informações que contribuíram para o crescimento e consolidação das relações interpessoais do grupo e favoreceu a vontade desses alunos de buscarem seu espaço nos momentos de atividades grupais em suas escolas e mesmo em seu ambiente familiar.

Passemos, então, para a análise dos dados finais da Intervenção, que apresenta, na tabela a seguir, as informações dos dez alunos participantes na Atividade Diagnóstica e na Atividade Pós-Intervenção. Lembrando que neste Quadro não avaliamos a parte realizada em Grupo, que foi também observado a partir do Quadro 2 – Escala de classificação dos tipos de leitores, apresentado na Atividade Diagnóstica. Tais classificações apresentam diferenças quando avaliamos os momentos individualizados com a atividade coletiva. Um dos alunos desistiu por conta de problemas de saúde e, por isso, passamos a ter nove alunos no grupo.

Quadro 9 – Atividade pós Intervenção: Registro de respostas

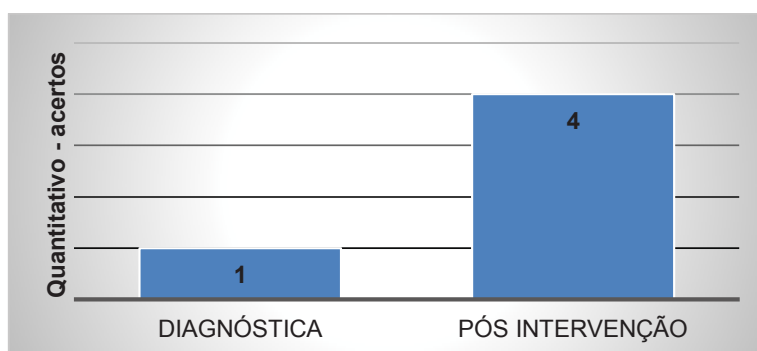
				ALUNOS										
				E1	E2	E3	E4 ⁷⁰	E5	E6	E7	E8	E9	E10	
		DESCRITOR												
TÓPICO	I	3	Diagnóstica	X	X	X	✓	X	X	✓	X	X	X	
			Pós intervenção	✓	✓	✓	-	X	X	X	✓	X	X	
		14	Diagnóstica	X	✓	X	X	X	✓	X	X	✓	X	
			Pós intervenção	✓	✓	✓	-	✓	✓	✓	✓	✓	X	
	IV	15	Diagnóstica	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
			Pós intervenção	✓	✓	✓	-	X	X	✓	✓	X	X	
		8	Diagnóstica	X	X	X	X	X	X	X	X	✓	X	
			Pós intervenção	✓	✓	X	-	X	X	✓	X	X	X	
		9	Diagnóstica	X	✓	X	X	X	X	X	X	X	X	
			Pós intervenção	X	✓	✓	-	✓	✓	✓	✓	✓	X	
Resultado Pós Intervenção (acertos)				80%	100%	80%	-	40%	40%	80%	80%	40%	0%	
Melhoria				80%	60%	80%	-	40%	20%	80%	80%	20%	0%	
Resultado mantido				20%	40%	20%	20%	60%	80%	0	20%	60%	100%	
Decréscimo				0	0	0	-	0	0	20%	0	20%	0	

Fonte: Elaborado pela Mestranda.

⁷⁰ O aluno desistiu, ainda na 2ª Etapa, por problemas de saúde.

Temos aqui, inicialmente, a análise do Descritor 3, inferir o sentido de uma palavra ou expressão. Na Atividade Diagnóstica, este descritor foi um dos que apresentou um percentual significativo de erros (90%), e que foi constatado que os alunos tinham a percepção de que a significação de determinadas palavras deveria estar explícita no texto. Durante as atividades de Intervenção, fomos construindo conceitos importantes para a compreensão do que seria, inicialmente, uma inferência e, a seguir, como seria possível ler as entrelinhas do texto e retirar o entendimento necessário para concluir a leitura sem maiores dificuldades.

Gráfico 9 – Acertos da Questão referente ao Descritor 3

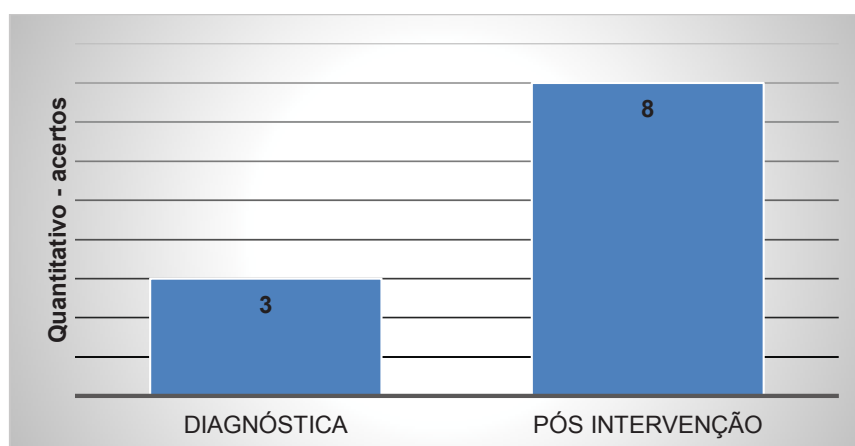


Fonte: Elaborado pela Mestranda.

Dos nove alunos, 04 conseguiram extrapolar de forma correta os limites do texto e inferindo o significado de “bugigangas” a partir do que compreenderam do texto em associação ao que sabiam sobre a História do Brasil. Os alunos que não acertaram tiveram dificuldades em avaliar o item de acordo com o contexto crítico do artigo de Cristóvam Buarque, que relacionou as diversas esmolas que os brasileiros vêm recebendo ao longo dos séculos. A alternativa que mais provocou confusão foi a letra A “[...] aos presentes entregues aos índios pelos colonizadores” que, segundo E4, E6, E7, E8 e E10 nada existe de registros sobre “índios agradando portugueses” ou “...nunca ouvi falar disso na escola”.

O descritor 14, distinguir um fato de uma opinião relativa a esse fato, teve na Atividade Diagnóstica um percentual de erros de 70%, sendo esse resultado justificado pela dificuldade de se identificar elementos que pudessem favorecer a diferenciação entre fato e opinião.

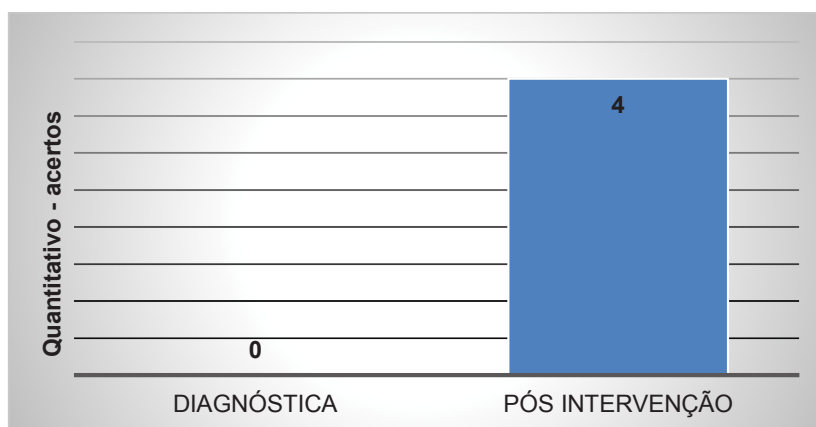
Gráfico 10 – Acertos da Questão referente ao Descritor 14



Fonte: Autoria da mestranda.

A partir do material teórico e das discussões, foi possível auxiliar os alunos a organizarem uma estratégia que os orientasse na diferenciação de elementos caracterizadores de um fato e de uma opinião. Um porém na questão foi o excessivo número de proposições a serem avaliadas. Foi necessário registrar a resposta de cada aluno para que não se esquecessem ou se confundissem. Dessa forma, obtivemos uma melhoria significativa na compreensão e diferenciação de fatos e opiniões a partir do artigo de opinião. Ainda assim, foi um dos descritores com expressivo resultado, mostrando que houve a utilização de uma estratégia possível a todos, que possibilitou uma diferenciação mais precisa sobre o que é fato e o que é opinião.

Indo adiante, temos que, por unanimidade, o descritor 15, estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto a partir de conjunções e advérbios, foi considerado o mais difícil para se compreender. Perceber as conexões estabelecidas a partir do uso dos organizadores textuais foi e é difícil para os alunos. Significações de palavras como como contradição, adversativo foi para os alunos E6, E7, E9 e E10 desconhecidas e que, segundo eles, atrapalhou no entendimento do item.

Gráfico 11 – Acertos da Questão referente ao Descritor 15

Fonte: Autoria da mestrand.

Mesmo Colomer e Camps (2016) nos apresentam uma hipótese que pode justificar essa dificuldade:

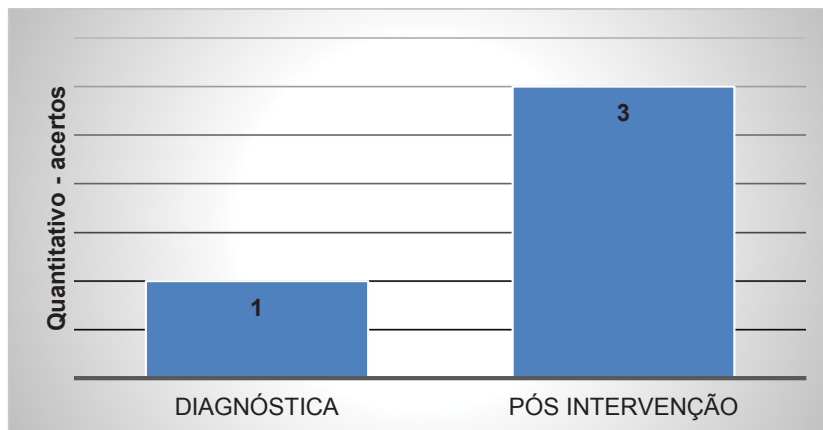
Um problema adicional é que os leitores aprendizes não são conscientes das inferências que eles mesmos fazem. Eles incorporam-nas à lembrança como uma informação do próprio texto, e quando, mais adiante tais inferências revelam-se como incorretas, interpretam isso como uma incoerência do texto que não se entende, sem saber que o que deveriam retificar são suas próprias deduções.

Observando o gráfico 11, os acertos aqui, com exceção das respostas de E2 e E5, foram sem convicção, ressaltando que as classes gramaticais aqui estudadas enquanto organizadores coesivos são as conjunções e os advérbios, e tal resultado pode denotar a não lembrança delas e a não associação ao que foi explicado a tais tópicos para a realização da etapa referente a este descritor.

Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustenta-la é o objetivo do Descritor 8, e que ainda tem como base o texto de Cristóvam Buarque. A dúvida neste descritor ainda está em compreender o que é tese e argumento, como identificar cada um dentro de um texto. A confusão estabelecida neste descritor advém da diferenciação entre fato e opinião, vistos na Etapa 3, tese e argumento. Foi necessário reexplicar, através da leitura do texto de Buarque, que a tese é a ideia principal a ser defendida no texto, objetivando convencer o leitor daquilo que está sendo exposto. O argumento seria composto pelas informações apresentadas para convencer o leitor de que o que foi escrito é válido.

Conforme gráfico abaixo, tivemos somente três alunos respondendo corretamente à questão,

Gráfico 12 – Acertos da Questão referente ao Descritor 8



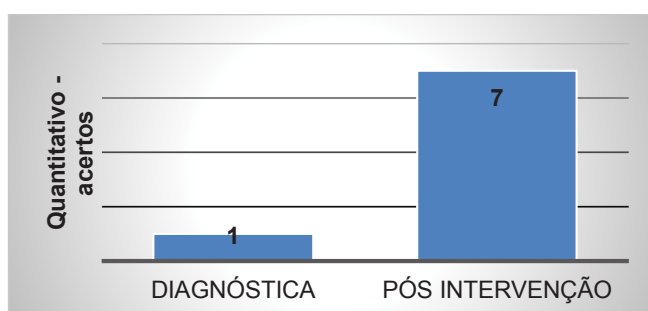
Fonte: Autoria da mestranda.

E5 foi um dos três alunos exitosos nessa questão, salientando que “tudo o que digo pode servir de argumento, desde que tenha base e seja verdade”. E1 respondeu de forma categórica, afirmando que “a pobreza na periferia é resultado da falta de cuidado com os brasileiros desde a época de Cabral”. O que E1, E5 e E8 fizeram foi comparar argumento com fato, pois “é fácil comprovar um argumento, se ele é parecido com um fato, que é algo visível por todo mundo” (E8).

A alternativa A (“Nossa república foi proclamada, mas de um modo insuficiente, como uma esmola”) foi a resposta de 4 alunos, que afirmavam ser esta alternativa a explicação para o que o comando da questão pedia.

O último descritor desta atividade é o 9, no qual o aluno deve diferenciar as partes principais das secundárias de um texto. Pelo gráfico abaixo, é notável a melhoria neste item, que teve 7 acertos.

Gráfico 13 – Acertos da Questão referente ao Descritor 9



Fonte: Autoria da mestranda.

E2 argumentou sobre a resposta da seguinte forma: “se eu quero uma ideia base, preciso perceber, das quatro alternativas, o que vai servir de complemento a apenas uma delas”. E5 utilizou como estratégia para responder a questão associar o conteúdo do título do texto para encontrar a resposta. E4 explicou que “eu preciso pensar o que aconteceu primeiro para depois eu ler o texto e entender o que ele apresentou”, esclarecendo a “cronologia” durante a leitura. E8, ao responder a questão, afirmou que “isso sempre aconteceu como povo brasileiro, sempre surrado e humilhado, como se a gente não pagasse imposto ou vivesse de favor às custas deles”.

A segunda parte da Pós-Intervenção consistiu em um trabalho em grupo, cujo objetivo foi avaliar o perfil leitor a partir do comportamento de cada um, considerando-se também as etapas da Intervenção. Essa avaliação foi necessária para perceber em que nível cada aluno se encontra na Escala de Classificação dos tipos de Leitores, apresentada em capítulo anterior. Tais observações foram importantes para verificar o nível de organização do pensamento em relação à leitura, especificamente dos artigos de opinião.

Mesmo com muitas dificuldades durante as atividades, tivemos importantes evoluções, mostrando que, quando incentivados, os alunos com deficiência visual pode alcançar níveis de compreensão leitora tão ou mais elevados do que aqueles que enxergam. A mediação docente foi importante, provando que a presença e constante interação do professor deve permear toda a prática pedagógica, sendo dentro da pedagogia de projetos ou não.

Citando alguns casos, temos E10 que, mesmo não tendo respondido a última atividade a contento, consideramos que ele evoluiu a partir do momento em que foi um dos alunos que mais apresentou visão comparativa entre textos que, ao nosso ver, nada tinham em comum (os textos da etapa 3, que ele relacionou como sendo de mesma temática, mas convergentes diversas; ou quando foi elencando exemplos de tipologias textuais de forma espontânea e também estabelecendo diferenciações entre eles).

E1 passou a participar de leituras mais extensas e complexas, estabelecendo comparações entre as estruturas textuais e fazendo questionamentos mais precisos. O aluno tem dificuldades de memorização e o mesmo utilizou-se das atividades para buscar melhorar esse aspecto que considera negativo.

A criticidade de E2 e E5 tornou-se mais objetiva, estabelecendo correlações entre os textos lidos, suas vivências acadêmicas e outras experiências leitoras, buscando utilizar suas estratégias de coesão e coerência dentro do que a norma padrão solicita. Além disso, durante todas as etapas, incentivavam os colegas a buscarem a leitura não só através do material impresso (Braille ou ampliado), mas que façam uso também da tecnologia assistiva (leitor de tela ou ampliadores de texto).

E4, E7, E8 e E9 apresentaram um olhar mais analítico durante as leituras. Começaram a entender que qualquer texto, mesmo sendo um artigo de opinião, apresenta informações implícitas (as chamadas entrelinhas) que e as mesmas constituem-se dados importantes para a interação com outros textos, tendo a mesma temática ou não.

E6 permaneceu como iniciante, pois ainda que tenha autonomia na leitura, não consegue extrapolar a condição de relacionar textos de gêneros variados e das partes dos mesmos.

Dessa forma, temos o seguinte quadro de classificação após a realização da Pós Intervenção:

Quadro 10 – Classificação do perfil leitor: Atividade Diagnóstica X Atividade pós-intervenção

ESTUDANTE	CLASSIFICAÇÃO – DIAGNÓSTICA	CLASSIFICAÇÃO – PÓS INTERVENÇÃO
E1	RUDIMENTAR	INICIANTE
E2	ATIVO	INTERATIVO AVANÇADO
E3	INICIANTE	INICIANTE
E4	INICIANTE	ATIVO
E5	ATIVO	INTERATIVO AVANÇADO
E6	INICIANTE	INICIANTE
E7	INICIANTE	ATIVO
E8	INICIANTE	ATIVO
E9	INICIANTE	ATIVO
E10	RUDIMENTAR	INICIANTE

Fonte: Autoria da mestranda.

Este não é um resultado conclusivo. O que pretendemos aqui foi mostrar a evolução dos alunos deficientes visuais no processo de compreensão leitora de artigos de opinião que, de certo modo, influencia em seus comportamentos fora do Apoio Pedagógico. A variação nessa classificação é possível a partir do momento em que modificamos as tipologias e os gêneros, que exigem outras habilidades no momento da leitura. Notamos que um importante fator estava influenciando de forma negativa na pesquisa: a baixa autoestima dos alunos. Muitos não queriam participar achando que esse tipo de atividade era somente para alunos que estavam no Ensino

Médio. Com o passar do tempo, os próprios alunos foram se conscientizando de que têm capacidade de aprender, com seus erros, com seus acertos e com o que seus colegas têm a apresentar. Quando se retira do aluno cego ou baixa visão o seu direito de expor seus argumentos, seus entendimentos a respeito do que leu e interpretou, está impondo-lhe uma condição extremamente restritiva, negando-lhes um direito que lhe é imputável, o de pensar e se expressar a respeito do que lhe é solicitado ou do que sente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muito distante de esgotar o debate sobre o processo de leitura na deficiência visual, pretendeu-se com este trabalho suscitar mais estudos e debates sobre as dificuldades que os alunos deficientes visuais apresentam. Buscamos, através das atividades aqui apresentadas, mostrar que estimular a leitura tendo como bases documentos sistematizadores e metodologias dinâmicas propicia ao deficiente visual a possibilidade de expressar-se e de compreender o que lê e o que escuta, podendo discutir com colegas aspectos importantes.

A presente pesquisa, realizada no âmbito do Mestrado Profissional, teve como objetivos específicos inferir o sentido de uma palavra ou expressão; distinguir um fato de uma opinião relativa a esse fato; estabelecer relações lógico-discursivas presentes no artigo de opinião, marcadas por conjunções, advérbios, etc; estabelecer relações entre a tese apresentada em um artigo de opinião e os argumentos oferecidos para sustentá-la; diferenciar as partes principais das secundárias de um artigo de opinião, trazendo uma nova perspectiva aos professores da Educação Básica, ao apresentar meios de se organizar investigações dentro do próprio ambiente de trabalho, enriquecendo suas práticas docentes e oferecendo aos alunos algo que eles buscam enquanto estão na escola: o conhecimento e o reconhecimento de que são importantes não por conta da deficiência, mas porque fazem parte daquele grupo de alunos ali matriculados.

Não foi fácil desenvolver atividades que envolvem a desconstrução do conhecimento prévio de um cego ou de um aluno com baixa visão, isso mexeu com suas estruturas psicológica e emocional. Mas, ao mesmo tempo podemos observar que sua curiosidade com relação ao mundo aumentou, quando passaram a nos solicitar outras atividades correlacionadas que possam enriquecer, cada dia mais, seus conceitos e repensem seus pré-conceitos a respeito do seu conhecimento de mundo.

Infelizmente, muito ainda temos a fazer para destruir o paradigma da exclusão do aluno com deficiência na escola regular. É importante compreender que ser um leitor/produtor textual proficiente não significa somente saber codificar/decodificar um texto, seja ele o tipo que for, mas é necessário saber interpretar as semioses ali presentes. Os múltiplos letramentos devem favorecer essa formação, englobando a

apreensão de conhecimentos diversos, em situações diversas, partindo do uso de diferentes elementos, criando assim, eventos de leitura literária capazes de transformar o espaço de convivência em um ambiente plural em ideias e reflexões de mundo capazes de enriquecer e transformar o conhecimento já existente.

Justamente essas semioses realizamos com esta pesquisa, que teve como objetivo central aprimorar a compreensão leitora dos alunos matriculados no Serviço de Apoio Pedagógico através da organização do trabalho a partir da Matriz SAEB para a Língua Portuguesa. A formatação desse documento, inicialmente, pareceu extremamente estanque, no sentido de não permitir extrapolações e/ou interações entre os descritores. Contudo, o próprio desenrolar das atividades mostrou o quanto cada descritor estava inserido no outro, suscitando a realização de outras propostas, com outros gêneros, outras tipologias.

Um outro fruto dessa pesquisa foi a elaboração de duas Fichas de Avaliação que organizam os seguintes aspectos: leitura quanto à fluência, reconhecimento de sons/palavras, palavras desconhecidas, uso adequado da voz, postura, capacidade de compreensão e interpretação contextuais, além da observação do comportamento do aluno neste processo. O objetivo é fundamentar melhor as atividades do setor nas práticas de leitura e escrita e socialização do conhecimento adquirido.

Apontamos a necessidade de mais estudos sobre a compreensão leitora nessa especificidade, que é quase nulo no Brasil, apenas referindo-se aos escritos sobre o Sistema Braille e sua aquisição. Compreender como um cego ou Baixa visão lê é importante, pois fatores como subutilização dos sentidos remanescentes e não exercício do resíduo visual comprometem o processo de leitura e, conseqüentemente, o entendimento do que está posto graficamente.

Esta pesquisa não termina aqui. Muito ainda há para fazer, principalmente com relação ao fomento da leitura e da inclusão do aluno com deficiência visual nesses momentos. São essas oportunidades que permitem o aluno transcender seus próprios limites e entender que suas vivências pessoais, singulares e ricas, contribuem para a realização de atividades maduras, complexas e produtivas.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 10719**: apresentação de relatórios técnico-científicos. Rio de Janeiro, 1989, 9 p.

_____. **NBR 6023**: informação e documentação: referências: elaboração. Rio de Janeiro, 2002. 24 p.

_____. **NBR 6024**: informação e documentação: numeração progressiva das seções de um documento escrito: apresentação. 2. ed. Rio de Janeiro, 2011. 4 p.

_____. **NBR 6027**: informação e documentação: sumário: apresentação. 2. ed. Rio de Janeiro, 2012. 2 p.

_____. **NBR 6028**: resumos. Rio de Janeiro, 2003. 2 p.

_____. **NBR 6029**: informação e documentação: livros e folhetos: apresentação. Rio de Janeiro, 2006. 9p.

_____. **NBR 10520**: informação e documentação: apresentação de citações em documentos. Rio de Janeiro, 2002a. 7p.

_____. **NBR 14724**: informação e documentação: trabalhos acadêmicos: apresentação. 3. ed. Rio de Janeiro, 2011a. 11 p.

_____. **NBR 15287**: informação e documentação: projeto de pesquisa: apresentação. 2. ed. Rio de Janeiro, 2011b. 8 p.

BALTAR, Marcos. **Sobre Os Gêneros Textuais**. Projeto PRODUTORE - Laboratório de Produção e Recepção de Textos. Universidade de Caxias do Sul. Centro de Ciências Humanas e Comunicação. Departamento de Letras. Disponível em <<https://leandromarshall.files.wordpress.com/2012/02/sobre-os-gc3aaneros-textuais.pdf>>. Acesso em 23 ago. 2016.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes *et al.* **Avaliação Diagnóstica da alfabetização**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Por que cartas de leitor na sala de aula. IN: DIONÍSIO, Ângela P.; MACHADO, Anna R. BEZERRA, Maria A. **Gêneros Textuais & Ensino**. São Paulo: Parábola Editoria, 2010.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 17 jul. 2016.

_____. **Decreto nº 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de julho de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2017.

_____. **Decreto nº 6.094**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d0694.htm>. Acesso em: 22 jul. 2016.

_____. **Decreto nº 6.571**, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/?_ato2007-2010/2008/decreto/d671.htm>. Acesso em: 28 jul. 2016.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, legislação correlata. 9. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2010.

_____, Câmara dos Deputados. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.gov.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-normaatualizada-pl.pdf>> Acesso em: 02 ago. 2016

_____, Câmara dos Deputados. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileq/integras/441224.pdf>> Acesso em: 02 ago. 2016.

_____, Câmara dos Deputados. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html.pdf>> Acesso em: 02 ago. 2016.

_____, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Língua Portuguesa**. Orientações para o professor, Saeb/Prova Brasil, 4ª série/5º ano, ensino fundamental. Brasília: 2009.

_____, **Legislação sobre livro e leitura**. 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013. (Série legislação; n. 103)

_____, Ministério da Educação. **Lei nº 7.853**, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiências e sua efetiva integração social. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei7853.pdf>>. Acesso em 14 jul. 2016.

_____. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 27 jul. 2017.

_____. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso em: 26 jul. 2016.

_____, Ministério da Educação. **A consolidação da Inclusão Escolar no Brasil 2003 a 2016**. Disponível em: <<http://www.ufpb.br/cia/contents/manuais/a-consolidacao-da-inclusao-escolar-no-brasil-2003-a-2016.pdf/view>>. Acesso em 16 ago. 2016.

_____, Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares – Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília: MEC / SEF/SEESP, 1998.

_____, Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC, 1998a.

_____, Ministério da Educação. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação – Razões, Princípios e Programas - 2008**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>> Acesso em: 29 jun. 2016.

_____, Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em> 23 jul. 2016.

_____, Ministério da Educação. **Portaria Ministerial nº 1.793**, de 27 de dezembro de 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivs/pdf/port1793.pdf>>. Acesso em: 22 jul. 2016.

_____, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: deficiência visual**. Vol. 1 fascículo I. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

_____, Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Operacionais Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2016.

_____, Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2**, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 24 jul. 2016.

_____, Ministério da Educação. **Resolução nº 4**, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2016.

_____, Ministério da Justiça. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência

(CORDE). **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre necessidades educativas especiais**. 2ª ed. Brasília: CORDE, 1997.

_____, Ministério da Justiça. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007.

_____, Ministério da Saúde. **Manual de legislação em saúde da pessoa com deficiência**. 2. ed. rev. atual. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2006. (Série B. Textos Básicos de Saúde)

_____, Senado Federal. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bas_es_1ed.pdf>. Acesso em 13 jul. 2016.

_____. **Plano Nacional de Educação 2014 – 2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

_____. **Resumo Técnico – Censo Escolar 2010**. Brasília: MEC/INEP, 2011. Disponível em: <<http://www.educasensomec.inep.gov.br/basica/censo/default.asp>> Acesso em: 22 ago. 2016.

CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA. **Pontos de Vista** – Artigo de opinião. Caderno do Professor: orientação para produção de textos. 5. ed. São Paulo, 2016, 170 p.

CEREJA, William; CLETO, Ciley; MAGALHÃES, Thereza C. **Interpretação de textos** – Construindo competências e habilidades em leitura. 2. ed. São Paulo: Atual, 2012.

COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

_____. O ensino e a aprendizagem da leitura. IN: ZABALA, Antoni (et. al.). **Didática Geral**. Tradução Carlos Henrique L. Lima (et. al.). Porto Alegre: Penso, 2016.

COSTA, Antônio José H.; BRODBECK, Jane T.; CORREA, Vanessa L. **Estratégias de leitura em língua portuguesa**. Curitiba: InterSaberes, 2013. (Série Por Dentro do Texto).

COSTA, Sérgio R. **Dicionário de gêneros textuais**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CURY, Helena N. **Análise de erros em Educação Matemática**. Veritati, Salvador, v. 3. n. 4, p. 95-107, jun. 2004.

DIB, Siland Mary F. **A Prova na avaliação escolar**. Disponível em: <<http://www.oficinaprovas.escoladosprofessores.com.br>>. Acesso em: 09 jan. 2017.

FAULSTICH, Enilde L. de J. **Como ler, entender e redigir um texto**. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

FOREST, M.; LUSTHAUS, E. Le kaleidoscope: un déficit au concept de la classification en cascade. IN: FOREST, M. (org.). **Education-Integration**. Downsview, Ontário: L'Institut A. Roeher. Vol. II, 1987.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

KINTSCH, Walther; VAN DIJK, Teun A. **Toward a Model of Text Comprehension and Production**. Disponível em: <<http://www.discourses.org/OldArticles/Towards%20a%20model.pdf>> Acesso em: 04 nov. 2016.

KOCH, Ingedore V., ELIAS, Vanda M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

KOCHE, Vanilda Salton; MARINELLO, Daiane Fogalli. **Gêneros textuais – Práticas de leitura escrita e análise linguística**. Petrópolis: Vozes, 2015.

_____; BOFF, Odete Maria B. **Leitura e produção textual – Gêneros textuais do argumentar e expor**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

Legislação e documentos que embasam a política de educação inclusiva no brasil. Disponível em: <<https://inclusaoja.com.br/legislacao/>>. Acesso em: 13 ago. 2016.

LIPPE, Eliza Márcia O.; CAMARGO, Eder Pires de. O ensino de ciências e seus desafios para a inclusão: o papel do professor especialista. IN: NARDI, Roberto (org.) **Ensino de Ciências e Matemática, I: temas sobre a formação de professores** [online]. São Paulo: editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. ISBN 978-85-7983-004-4. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>.

LOPEZ, Nuria Carriedo; TAPIA, Jesus Alonso. **Como ensinar a compreender um texto? Um programa de estratégias para treinar a compreensão leitora**. Petrópolis: Vozes, 2016. (Coleção Compreensão Leitora: Teoria e Prática)

LUBISCO, Nídia Maria L.; VIEIRA, Sônia C. **Manual do estilo acadêmico: trabalhos de conclusão, dissertações e teses**. 5. ed. Salvador: EDUFBA, 2013.

MANSUR, Alexandra; PACHECO, Beatriz. **Leitura, um jogo de estratégias**. Rio de Janeiro: Folio Digital, 2016.

MARTINS JR., Joaquim. **Como escrever trabalhos de conclusão de curso: instruções para planejar e montar, desenvolver, concluir, redigir e apresentar trabalhos monográficos e artigos**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

MELO, Amanda M.; PUPO, Deise T. **Livro acessível e informática acessível**. Brasília: MEC/SEESP/UFC, 2010. V. 8 (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar).

MENDONÇA, Ana Abadia dos S. **Escola Inclusiva: Barreiras e desafios**. VII Encontro de Pesquisa em Educação. Revista Encontro de Pesquisa em Educação. Uberaba, v. 1, n. 1, p. 4-16, 2013. Disponível em: <<http://revistas.uniube.br/index.php/anais/article/download/801/919>>. Acesso em: 23 jul. 2017.

MIGUEL, Emílio Sanchéz; PÉREZ, J. Ricardo G.; PRADO, Javier R. **Leitura na sala de aula: como ajudar os professores a formar bons leitores**. Porto Alegre: Penso, 2012.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

NASSIF, Maria Cristina Martins. Inclusão do aluno com deficiência visual no ensino regular: A Fundação Dorina como parceira neste processo. In: MASINI, Elcie F. Salzano (org.). **A Pessoa com deficiência Visual: um livro para educadores**. São Paulo: Vetor, 2007.

NOCRATO, Raquel Nunes. **Ensino de habilidades de leitura para o desenvolvimento da compreensão leitora: proposta de sequência didática para alunos de 9º ano da rede pública**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Letras, Fortaleza, 2016. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/22149/1/2016_dis_rnnocrato.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2017.

ORRÚ, Sílvia Ester. **O re-inventar da inclusão**. Petrópolis: Vozes, 2017.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Boletim Pedagógico de Avaliação da Educação: SAEPE-2008**. Universidade Federal de Juiz de Fora. Faculdade de Educação, CAEd. Disponível em: <http://www.saepe.caedufjf.net/wp-content/uploads/2016/05/BiletimPedagogico_LP_3AnoEMSAEPE_2008.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2017.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PROFETA, Mary da Silva. A inclusão do aluno com deficiência visual no ensino regular. In: MASINI, Elcie F. Salzano (org.). **A Pessoa com deficiência Visual: um livro para educadores**. São Paulo: Vetor, 2007.

PROUST, Marcel. **Sobre a leitura**. Tradução de Julia da Rosa Simões. Porto Alegre: L & PM, 2016.

RABELO, Mauro. **Avaliação Educacional: fundamentos, metodologia e aplicações no contexto brasileiro**. Rio de Janeiro: SBM, 2013.6 (coleção PROFMAT; 10)

REIS, Cristina de Araújo R. **A baixa visão no meu caminho**. Aracaju: Editora Triunfo, 2015.

REYES, Jeannette. **Investigación: Mejoramiento de La Calidad de La Lectura Comprensiva en Braille para Estudiantes con discapacidad visual, integrados de 1º a 4º medio en Santiago**. Disponível em: <<http://educadores-diferencialtv.blogspot.com>>. Acesso em: 18 set. 2016.

ROJO, Roxanne. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE: CENP, 2004. Texto apresentado em Congresso realizado em maio de 2004. Disponível em: <<http://www.sistemas.ufrn.br/shared/verArquivo?idArquivo=1550458&key=1f4fb3c1553ab32346e28dba83b885af>> Acesso em: 23 mar. 2017.

ROSENTHAL, Marcelo (et. al.) **Interpretação de textos e semântica para concursos**. 3. ed. Rio de Janeiro: Impetus, 2015.

SASSAKI, Romeu K. **Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA. **Diretrizes da Educação Inclusiva no Estado da Bahia** (Pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação). Disponível em: <<http://www.educacao.ba.gov.br/sites/default/files/private/midiateca/documentos/2017/diretrizes-da-educacao-especial.pdf>> Acesso em 18 jul. 2017.

SETÚBAL, Joyce Marquezin; FAYAN, Regiane A. C. (orgs.). **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Comentada**. Campinas: Fundação FEAC, 2016.

SILVEIRA, Maria Ignez M. **Modelos Teóricos e estratégias de leitura: suas implicações no ensino**. Maceió: EDUFAL, 2005.

SIMON, C.; OCHAÍTA, E.; HUERTAS, J. A. **Utilización de información contextual en la lectura Braille**. Integración. Revista sobre ceguera y deficiencia visual. p. 5-11. Disponível em: < http://www.once.es/new/servicios-especializados-en-discapacidad-visual/publicaciones-sobre-discapacidad-visual/nueva-estructura-revista-integracion/copy_of_numeros-publicados/integracion-pdf/Integracion-19.pdf > Acesso em: 06 ago. 2017.

SMITH, Frank. **Leitura significativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução: Ernani F. da Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ATIVIDADE DIAGNÓSTICA - QUESTÕES**Tópico I – Procedimentos de Leitura****Descritores:** D1, D3, D4, D6, D14.

Neste tópico, são abordadas competências básicas que serão demonstradas por meio de habilidades como: localizar informações explícitas e inferir as implícitas em um texto. As informações implícitas exigem maior habilidade para que possam ser inferidas, visto exigirem do leitor que ele extrapole o texto e reconheça o que não está textualmente registrado, e sim subentendido ou pressuposto.

D1 – Localizar informações explícitas em um texto

A habilidade prevista nesse descritor concerne à capacidade do aluno para localizar, no percurso do texto, uma informação que, explicitamente, consta na sua superfície.⁷¹

1. Leia o texto para responder a questão abaixo:

História do 8 de março

No Dia 8 de março de 1857, operárias de uma fábrica de tecidos, situada na cidade norte americana de Nova Iorque, fizeram uma grande greve. Ocuparam a fábrica e começaram a reivindicar melhores condições de trabalho, tais como: redução na carga diária de trabalho para dez horas (as fábricas exigiam 16 horas de trabalho diário), equiparação de salários com os homens (as mulheres chegavam a receber até um terço do salário de um homem, para executar o mesmo tipo de trabalho) e tratamento digno dentro do ambiente de trabalho.

A manifestação foi reprimida com total violência. As mulheres foram trancadas dentro da fábrica, que foi incendiada. Aproximadamente 130 tecelãs morreram carbonizadas, num ato totalmente desumano.

Porém, somente no ano de 1910, durante uma conferência na Dinamarca, ficou decidido que o 8 de março passaria a ser o "Dia Internacional da Mulher", em homenagem às mulheres que morreram na fábrica em 1857. Mas somente no ano de

⁷¹ Todos os Tópicos e Descritores estão apresentados conforme Brasil. Ministério da Educação. PDE: **Plano de Desenvolvimento da Educação**: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; INEP, 2008. p. 57-105.

1975, através de um decreto, a data foi oficializada pela ONU (Organização das Nações Unidas). (Fonte: http://www.suapesquisa.com/dia_internacional_da_mulher.htm)

Segundo o texto, as mulheres da fábrica reivindicavam:

- (A) melhores condições de moradia.
- (B) melhores condições de estudo.
- (C) melhores condições de trabalho.
- (D) melhores condições de transporte.

D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.

O que se pretende é que, com base no contexto, o aluno seja capaz de reconhecer o sentido com que a palavra ou expressão está sendo usada no texto em questão.

2. **(Projeto con(seguir)⁷² - DC).** Leia o texto abaixo.

MEMÓRIAS PÓSTUMAS DE BRÁS CUBAS (Fragmento)

(Machado de Assis)

Algum tempo hesitei se devia abrir estas memórias pelo princípio ou pelo fim, isto é, se poria em primeiro lugar o meu nascimento ou a minha morte. Suposto o uso vulgar seja começar pelo nascimento, duas considerações me levaram a adotar diferente método...

O uso da expressão “diferente método” indica que

- (A) as memórias nunca foram escritas.
- (B) as memórias foram iniciadas pelo nascimento.
- (C) as memórias nunca foram terminadas.
- (D) as memórias foram iniciadas pela morte.

⁷² Disponível em:

<http://www.4shared.com/office/aOs2WIsX/Volume_1_2_segmento_Conseguir_.html> e
<http://www.4shared.com/office/GiH44ftJ/Volume_2_2_segmento_Conseguir_.html> Acesso em: 08 ago 2016.

D4 – Inferir uma informação implícita em um texto.

Os itens relativos a esse descritor devem envolver elementos que não constam na superfície do texto, mas que podem ser reconhecidos por meio da identificação de dados pressupostos ou de processos inferenciais, ou seja, de processos de busca dos vazios do texto, isto é, do que não está “dado” explicitamente no texto.

3. **(Projeto con(seguir)-DC).** Leia o texto abaixo e responda.

AI SE EU TE PEGO PEGOU...

Há tempos uma canção popular não fazia tanto sucesso como o *hit* chiclete *Ai Se eu te Pego*, interpretada pelo paranaense Michel Teló e de autoria de Sharon Acioly e Antônio Dyggs.

Não bastasse o sucesso nacional da música, cujo videoclipe já ultrapassou 100 milhões de visualizações no *YouTube*, agora é a vez do refrão cair na boca do público estrangeiro. *Ai Se eu te Pego* ganhou versão em inglês (*Oh If I Catch You*), em polonês (*Slodka*, que significa “doce”), em italiano, e desbancou artistas como Adele, Rihanna e o grupo Coldplay nas paradas de sucesso internacionais.

O *hit* ganhou até uma paródia em hebraico, além de ter embalado a coreografia de soldados israelenses. De quebra, alunas brasileiras de um curso de fonoaudiologia resolveram verter a música para a língua brasileira de sinais.

(Revista Língua Portuguesa, ano 7, nº 76, fevereiro de 2012, p. 9)

Segundo o texto, é possível afirmar que

- (A) outras canções populares também fazem sucesso.
- (B) a canção se limita a fazer sucesso no âmbito nacional.
- (C) o refrão da música adquiriu versões estrangeiras.
- (D) no público estrangeiro, a música ganhou uma paródia.

D6 – Identificar o tema do texto.

Por meio desse descritor, pode-se avaliar a habilidade do aluno em identificar do que trata o texto, com base na compreensão do seu sentido global, estabelecido pelas múltiplas relações entre as partes que o compõem. Isso é feito ao relacionarem-se diferentes informações para construir o sentido completo do texto.

4. **(SAERS)**. Leia o texto abaixo.

Água: uma questão de sobrevivência

Ao mesmo tempo que precisamos evitar a poluição dos mananciais, devemos também economizar a água tratada. Deixar a torneira aberta, enquanto escovamos os dentes, nos coloca no rol dos responsáveis.

Atitudes de respeito e preservação do meio ambiente, em particular o uso racional da água, podem ser desenvolvidas a partir de atitudes em sala de aula.

Monitorar o hidrômetro (medidor do consumo de água), calcular o consumo de água por pessoa e promover campanhas de redução de gasto são caminhos interessantes para atingirmos tais objetivos.

(Revista Nova Escola – março/2007, pág. 17)

Qual é o principal assunto desse texto?

- (A) A importância de atitudes em sala de aula.
- (B) A poluição do planeta Terra.
- (C) O monitoramento do hidrômetro.
- (D) O consumo racional da água.

D14 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

A intenção deste Descritor é de que o aluno identifique uma opinião sobre um fato apresentado. É importante que ele tenha uma visão global do texto e do que está sendo solicitado no enunciado do item. Neste tipo de item, a diferença entre o fato e a opinião relativa a ele está bem marcada, o que facilita a tarefa do aluno.

5. Leia o texto para responder a questão abaixo:

Tatuagem

Enfermeira inglesa de 78 anos manda tatuar mensagem no peito pedindo para não proceder a manobras de ressuscitação em caso de parada cardíaca.

(Mundo Online, 4, fev., 2003)

Ela não era enfermeira (era secretária), não era inglesa (era brasileira) e não tinha 78 anos, mas sim 42; bela mulher, muito conservada. Mesmo assim, decidiu fazer a mesma coisa. Foi procurar um tatuador, com o recorte da notícia. O homem não comentou: perguntou apenas o que era para ser tatuado.

– É bom você anotar – disse ela – porque não será uma mensagem tão curta como essa da inglesa.

Ele apanhou um caderno e um lápis e dispôs-se a anotar.

– “Em caso de que eu tenha uma parada cardíaca” – ditou ela –, “favor não proceder à ressuscitação”. Uma pausa, e ela continuou:

– “E não procedam à ressuscitação, porque não vale a pena. A vida é cruel, o mundo está cheio de ingratos.”

Ele continuou escrevendo, sem dizer nada. Era pago para tatuar, e quanto mais tatuasse, mais ganharia.

Ela continuou falando. (...). Àquela altura o tatuador, homem vivido, já tinha adivinhado como terminaria a história (...). E antes que ela contasse a sua tragédia resolveu interrompê-la.

– Desculpe, disse, mas para eu tatuar tudo o que a senhora me contou, eu precisaria de mais três ou quatro mulheres.

Ela começou a chorar. Ele consolou-a como pôde. Depois, convidou-a para tomar alguma coisa num bar ali perto.

Estão vivendo juntos há algum tempo. E se dão bem. (...). Ele fez uma tatuagem especialmente para ela, no seu próprio peito. Nada de muito artístico (...). Mas cada vez que ela vê essa tatuagem, ela se sente reconfortada. Como se tivesse sido ressuscitada, e como se tivesse vivendo uma nova, e muito melhor, existência.

(Moacyr Scliar, Folha de S. Paulo, 10/03/2003.)

Um trecho do texto que expressa uma opinião é

- (A) “Mesmo assim, decidi fazer a mesma coisa”.
- (B) “A vida é cruel, o mundo está cheio de ingratos”.
- (C) “O homem não comentou; perguntou apenas o que era para ser tatuado”.
- (D) “Ela começou a chorar. Ele consolou-a como pôde”.

Tópico II – Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto**Descritores:** D5, D12.

Este tópico requer dos alunos duas competências básicas, a saber: a interpretação de textos que conjugam duas linguagens – a verbal e a não-verbal – e o reconhecimento da finalidade do texto por meio da identificação dos diferentes gêneros textuais.

D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, dentre outros).

Para demonstrar essa habilidade, é preciso ter a capacidade de perceber a interação entre a imagem e o texto escrito, e que isso contribui para a formação de novos sentidos do texto. Neste item, é importante ter como estímulo um texto que conjugue diferentes linguagens, com o intuito, no entanto, de o aluno poder articulá-las em função de um sentido global.

6. **(Projeto con(seguir)-DC).** Leia o texto abaixo.

Figura 15 – Charge de Laerte



Fonte: <<http://www.google.com.br>>.

Descrição: Charge de Laerte em diversas cores. Pessoas em tons de cinza cercam um homem em cores, que está sentado em um banco de praça e segura um livro. Ele olha para o lado e um homem na multidão segura um megafone ao contrário e grita: “VOCÊ ESTÁ CERCADO DE IGNORANTES! SAIA DESSE LIVRO COM AS MÃOS PARA CIMA!!”

Da leitura desse texto, é possível deduzir que

- (A) a leitura aumenta a ignorância das pessoas.
- (B) a ignorância é um dom.
- (C) a leitura diminui a ignorância das pessoas.
- (D) a ignorância é ampliada com a leitura.

D12 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

Este descritor avalia, por meio do item, se o aluno compreende qual é a função social do texto. A partir da leitura do texto como um todo, ele deve perceber a intencionalidade do autor, isto é, seus propósitos. Para tanto, elementos linguísticos e outros contextuais funcionam como pistas para a identificação da finalidade pretendida pelo texto.

7. Leia o texto para responder a questão a seguir:

Figura 16 – Figura Publicitária



Fonte: <<http://www.palmares.gov.br/sites/000/2/imagens/eventos/08/evento150408-3.jpg>>.

Descrição: Anúncio publicitário do Governo do Estado de São Paulo. À esquerda, um negro tem olhar fixo para frente. De seu cabelo crespo saem palavras como igual, história, força e liberdade. Acima dele, a seguinte frase: “Racismo: se você não fala, quem vai falar?” À direita os dizeres: “Campanha Cultural. 120 anos de abolição. Escreva sua carta até 13 de julho de 2008”.

A campanha publicitária cultural tem como objetivo

- (A) estimular as pessoas a discutir sobre o racismo.
- (B) divulgar os 120 anos de abolição da escravatura.
- (C) incentivar a troca de cartas sobre as grandes questões sociais.
- (D) celebrar o rompimento das barreiras culturais.

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.

Por meio deste item, podemos avaliar a habilidade de se comparar dois textos do mesmo gênero e com a mesma temática e perceber características que não são comuns aos dois.

8. Leia os textos para responder a questão a seguir:

Texto I

Viagem ao centro da Terra

Não consigo descrever meu desespero. Nenhuma palavra em língua de gente daria conta de meus sentimentos. Eu estava enterrado vivo, com a perspectiva de morrer torturado pela fome e pela sede.

Minha primeira reação foi passar as mãos ansiosas pelo chão. Como aquela rocha me pareceu ressecada!

Mas como eu abandonara o curso do córrego? Sim, porque, afinal de contas, ele não estava mais lá! Compreendi então por que eu estranhara tanto o silêncio na última vez em que procurei escutar algum chamado de meus companheiros. Ao tentar apenas ouvir vozes, no momento em que dei o primeiro passo no caminho errado, não notei a ausência do córrego. É evidente que, naquele momento, devo ter entrado numa bifurcação, enquanto o Hansbach, obedecendo às exigências de outra rampa, partia com meus companheiros em rumo às profundezas desconhecidas!

Como voltar? Pistas não havia. Meu pé não deixava nenhuma marca naquele granito. Eu quebrava a cabeça tentando achar solução para um problema insolúvel. Minha situação podia ser resumida numa única palavra: perdido!

(VERNE, Júlio. **Viagem ao centro da Terra**. Tradução de Cid Knipel Moreira, São Paulo: Ática, 1993).

Texto II

(...)

Encontraram muitas coisas maravilhosas, mas nada que fosse espantoso. Descobriram que a ilha tinha cerca de cinco quilômetros de comprimento por meio quilômetro de largura e que a praia mais próxima estava separada por um canal estreito de no máximo uns duzentos metros de largura. Ficaram nadando durante quase uma hora e só voltaram para o acampamento lá pelo meio da tarde. Estavam com fome demais para ir pescar, mas comeram presunto à vontade e depois se deitaram à sombra para conversar. Mas a conversa foi morrendo pouco a pouco.

(Twain, Mark. **As aventuras de Tom Sawyer**. Tradução de Duda Machado, São Paulo: Ática, 1995).

Nos textos acima podemos dizer que

- (A) há narração em 3ª pessoa no texto I e há narração em 1ª pessoa no texto II.
- (B) há narração em 1ª pessoa no texto I e narração em 3ª pessoa no texto II.
- (C) ambos são narrados em 1ª pessoa.
- (D) ambos são narrados em 3ª pessoa.

D21 – Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.

O item que se destina a avaliar essa habilidade deve apoiar-se em um, dois ou mais textos diferentes e focalizar os pontos em que esses textos divergem. A habilidade avaliada por meio deste descritor relaciona-se, pois, à identificação, pelo aluno, das diferentes opiniões emitidas sobre um mesmo fato ou tema.

9. **(Prova Brasil)**. Leia os textos abaixo:

Texto I: **Telenovelas empobrecem o país**

Parece que não há vida inteligente na telenovela brasileira. O que se assiste todos os dias às 6, 7 ou 8 horas da noite é algo muito pior do que os mais baratos filmes “B” americanos. Os diálogos são péssimos. As atuações, sofríveis. Três minutos em frente a qualquer novela são capazes de me deixar absolutamente entediado – nada pode ser mais previsível.

Antunes Filho. Veja, 11/mar/96.

Texto II: **Novela é cultura**

Veja – Novela de televisão aliena?

Maria Aparecida – Claro que não. Considerar a telenovela um produto cultural alienante é um tremendo preconceito da universidade. Quem acha que novela aliena está na verdade chamando o povo de débil mental. Bobagem imaginar que alguém é induzido a pensar que a vida é um mar de rosas só por causa de um enredo açucarado. A telenovela brasileira é um produto cultural de alta qualidade técnica, e algumas delas são verdadeiras obras de arte.

Veja, 24/jan./96.

Com relação ao tema “telenovela”

- (A) nos textos I e II, encontra-se a mesma opinião sobre a telenovela.
- (B) no texto II, algumas telenovelas brasileiras são consideradas obras de arte.
- (C) no texto I, compara-se a qualidade das novelas aos melhores filmes americanos.
- (D) no texto II, a telenovela é considerada uma bobagem.

Tópico IV – Coerência e Coesão no Processamento do Texto

Os descritores que compõem este tópico exigem que o leitor compreenda o texto não como um simples agrupamento de frases justapostas, mas como um conjunto harmonioso em que há laços, interligações, relações entre suas partes. Isso exige do aluno habilidades que o levem a identificar a linha de coerência do texto. A coerência e a coesão ocorrem nos diversos tipos de texto. Cada um tem estrutura própria, por isso, os mecanismos de coerência e de coesão também vão se manifestar de forma diferente.

Descritores: D2, D10, D11, D15, D7, D8, D9.

D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.

Com este item pretende-se avaliar a habilidade do aluno em reconhecer as relações coesivas do texto, mais especificamente as repetições ou substituições, que servem para estabelecer a continuidade textual.

10. Leia o texto para responder a questão abaixo:

Dois e Dois são Quatro

Ferreira Gullar

Como dois e dois são quatro
Sei que a vida vale a pena
Embora o pão seja caro
E a liberdade pequena

Como teus olhos são claros
E a tua pele, morena
como é azul o oceano
E a lagoa, serena

Como um tempo de alegria
Por trás do terror me acena
E a noite carrega o dia
No seu colo de açucena

— sei que dois e dois são quatro
sei que a vida vale a pena
mesmo que o pão seja caro
e a liberdade pequena.

(Fonte: http://www.pensador.info/autor/Ferreira_Gullar/)

A repetição da expressão “como dois e dois são quatro” no primeiro verso das estrofes 1 e 4 e no título do poema reforça a ideia de

- (A) certeza absoluta de que vale a pena viver.
- (B) esperança frente às dificuldades da vida.
- (C) facilidade para conseguir o pão de cada dia.
- (D) certeza da necessidade de lutar pela liberdade.

D10 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.

Um item vinculado a esse descritor deve levar o aluno a identificar os elementos constitutivos da estrutura da narrativa: Introdução ou Apresentação, Desenvolvimento e Complicação, Clímax e Desfecho ou Desenlace. Evidentemente, o texto utilizado deve ser do tipo narrativo.

11. (**Prova Brasil**). Leia o texto abaixo:

O que dizem as camisetas (Fragmento)

Apareceram tantas camisetas com inscrições, que a gente estranha ao deparar com uma que não tem nada escrito.

– Que é que ele está anunciando? – indagou o cabo eleitoral, apreensivo. – Será que faz propaganda do voto em branco? Devia ser proibido!

– O cidadão é livre de usar a camiseta que quiser – ponderou um senhor moderado.

– Em tempo de eleição, nunca – retrucou o outro. – Ou o cidadão manifesta sua preferência política ou é um sabotador do processo de abertura democrática.

– O voto é secreto – disse o senhor.

– É secreto, mas a camiseta não é, muito pelo contrário. Ainda há gente neste país que não assume a sua responsabilidade cívica, se esconde feito avestruz e...

– Ah, pelo que vejo o amigo não aprova as pessoas que gostam de usar uma camiseta limpinha, sem inscrição, na cor natural em que saiu da fábrica.

(...).

(ANDRADE, Carlos Drummond de. **Moça deitada na grama**. Rio de Janeiro: Record, 1987, p. 38-40.)

O conflito em torno do qual se desenvolveu a narrativa foi o fato de:

- (A) alguém aparecer com uma camiseta sem nenhuma inscrição.
- (B) muitas pessoas não assumirem sua responsabilidade cívica.
- (C) um senhor comentar que o cidadão goza de total liberdade.
- (D) alguém comentar que a camiseta, ao contrário do voto, não é secreta.

D11 – Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.

Por meio deste item, pode-se avaliar a habilidade do aluno em identificar o motivo pelo qual os fatos são apresentados no texto, ou seja, o reconhecimento de como as relações entre os elementos organizam-se de forma que um torna-se o resultado do outro. Entende-se como causa/consequência todas as relações entre os elementos que se organizam de tal forma que um é resultado do outro.

12. Leia o texto para responder a questão abaixo:

Admirável Chip Novo

Pitty

Pare no sistema alguém me desconfigurou
 onde estão meus olhos de robô?
 Eu não sabia, eu não tinha percebido
 Eu sempre achei que era vivo
 Parafuso e fluído em lugar de articulação
 Até achava que aqui batia um coração
 Nada é orgânico é tudo programado
 E eu achando que tinha me libertado
 Mas lá vêm eles novamente, eu sei o que vão fazer:
 Reinstalar o sistema

Pense, fale, compre, beba
 Leia, vote, não se esqueça
 Use, seja, ouça, diga
 Tenha, more, gaste, viva

Pense, fale, compre, beba
 Leia, vote, não se esqueça
 Use, seja, ouça, diga
 Não senhor, sim senhor,
 Não senhor, sim senhor

[...]

Fonte: <<http://letras.terra.com.br/pitty/>>

A forma como os verbos são utilizados nas segunda e terceira estrofes da letra da música reforça a ideia de

(A) ordem, pois o eu da música é governado por um sistema.

(B) alegria, pois o eu do texto concorda com o sistema.

(C) desejo, pois o eu da música era livre.

(D) revolta, pois o eu do texto critica o sistema.

D15 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, dentre outros.

Com este item, pretende-se avaliar a habilidade de o aluno perceber a coerência textual, reconhecendo o tipo de relação semântica estabelecida (causalidade, de comparação, de concessão, de tempo, de condição, de adição, de oposição dentre outros.) por esses recursos coesivos, sejam conjunções, preposições ou locuções adverbiais.

13. Leia o texto para responder a questão a seguir:

Você é o que você come

Está provado em pesquisas que crianças que mantêm um bom hábito alimentar e que controlam seu peso têm maior probabilidade de se tornarem adultos saudáveis e sempre de bem com a balança. A lógica inversa, infelizmente também se confirma: crianças que passam a infância acima de seu peso normal tendem a se transformar em adultos obesos e em constante “briga” com a balança.

Hoje, o Brasil ostenta um título nada agradável: campeão mundial de crianças de até cinco anos com sobrepeso (entre 10% e 15% do ideal). Por isso mesmo, pais e responsáveis por elas têm a missão de orientar e reeducar seus pequenos para evitar uma grande epidemia de obesidade, doença tratada com muita preocupação em todo o mundo.

Alimentações regradas, moderadas, cinco vezes ao dia e sempre com hora marcada são uma boa fórmula para começar a botar a casa em ordem e melhorar a saúde da criança.

(*O Globo Esportes*, 17 de julho de 2010)

O segundo período do segundo parágrafo inicia-se com “Por isso mesmo”, em que o vocábulo ISSO se refere ao fato de

- (A) os pais e responsáveis terem a missão de orientar e reeducar seus pequenos.
- (B) as crianças com bons hábitos alimentares serem adultos saudáveis.
- (C) a alimentação regrada e moderada melhorar a saúde da criança.
- (D) o Brasil ostentar o título de campeão mundial de crianças com sobrepeso.

D7 – Identificar a tese de um texto.

Por meio deste item, pode-se avaliar a habilidade de o aluno reconhecer o ponto de vista ou a ideia central (tese) defendida pelo autor. A tese é uma proposição teórica de intenção persuasiva, apoiada em argumentos contundentes sobre o assunto abordado.

14. **(Prova Brasil).** Leia o texto abaixo:

A incapacidade de ser verdadeiro

Paulo tinha fama de mentiroso. Um dia chegou em casa dizendo que vira no campo dois dragões-da-independência cuspidos fogo e lendo fotonovelas.

A mãe botou-o de castigo, mas na semana seguinte ele veio contando que caíra no pátio da escola um pedaço de lua, todo cheio de buraquinhos, feito queijo, e ele provou e tinha gosto de queijo. Desta vez Paulo não só ficou sem sobremesa como também foi proibido de jogar futebol durante quinze dias.

Quando o menino voltou falando que todas as borboletas da Terra passaram pela chácara de Siá Elpídia e queriam formar um tapete voador para transportá-lo ao sétimo céu, a mãe decidiu levá-lo ao médico. Após o exame, o Dr. Epaminondas abanou a cabeça e disse:

– Não há nada a fazer, Dona Coló. Este menino é mesmo um caso de poesia.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Contos plausíveis**. Rio de Janeiro: Record, s.d.

Nesse texto, a narrativa é gerada pela

(A) aparição de pessoas estranhas.

(B) ida de Paulo ao médico.

(C) imaginação de Paulo.

(D) proibição de jogar futebol.

D8 – Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.

Pretende-se, com este item, que o leitor identifique os argumentos utilizados pelo autor na construção de um texto argumentativo. Essa tarefa exige que o leitor, primeiramente, reconheça o ponto de vista que está sendo defendido e relacione os argumentos usados para sustentá-lo.

15. (CPERB)⁷³. Leia o texto abaixo.

Quem não tem namorado

Quem não tem namorado é alguém que tirou férias remuneradas de si mesmo. Namorado é a mais difícil das conquistas. Difícil porque namorado de verdade é muito raro. Necessita de adivinhação, de pele, saliva, lágrima, nuvem, quindim, brisa ou filosofia. Paquera, gabeira, flerte, caso, relação amorosa, envolvimento, até paixão é fácil. Mas namorado mesmo é muito difícil.

Namorado não precisa ser o mais bonito, mas ser aquele a quem se quer proteger e quando se chega ao lado dele a gente treme, sua frio, e quase desmaia pedindo proteção. A proteção dele não precisa ser parruda ou bandoleira: basta um olhar de compreensão ou mesmo de aflição.

Fonte: <http://textos_legais.sites.uol.com.br/voce_tem_namorado.htm>. (Adaptado) (último acesso em 01/11/2011)

O texto relata um forte pensamento sobre o namoro, os riscos e uma boa limitação. Ainda se pode perceber que o autor

- (A) elogia a forma de namoro do mundo de hoje.
- (B) critica o namoro de uma forma equivocada levando em consideração o amor verdadeiro.
- (C) informa que o namoro é perigoso e não verdadeiro.
- (D) esclarece que o namoro é ilusão, mas que pode ser verdadeiro.

⁷³ Centro de Pesquisa e Elaboração Raul Barbosa, localizado em Quixeramobim - PE.

D9 – Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.

Este item avalia a habilidade de o aluno distinguir, entre uma série de segmentos, aqueles que constituem elementos principais ou secundários do texto.

16. Leia o texto a seguir e responda.

Qual é a função de um jardim?

A palavra jardim vem do hebreu e significa “proteger”. Um jardim, portanto, é um local de cultivo e proteção das plantas. Ele pode servir para pequenos propósitos, como o simples desejo de desfrutar a beleza das flores, ou até trazer benefícios à saúde.

Na verdade, as características e funções dos jardins mudaram ao longo dos anos. Para não nos perdermos nesse caminho, melhor dividirmos os jardins em tipos, com características próprias e que representem diferentes fases da História.

(Revista Ciência Hoje das Crianças, número 200, pág.3)

Pela leitura do texto, pode-se entender que o jardim apresenta uma função secundária, que é

(A) cultivar as plantas.

(B) desfrutar a beleza das flores.

(C) proteger as plantas.

(D) representar diferentes fases da História.

Tópico V – Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido

Este Tópico, do ponto de vista linguístico, refere-se aos sentidos expressos em um texto que resultam do uso de certos recursos gramaticais ou lexicais. Ou seja, os efeitos de sentido conseguidos (como o da ironia, ou do humor, por exemplo), decorrentes da polissemia de uma expressão, de como se inverte a ordem em que as coisas são ditas, para citar apenas esses dois recursos. Destaca-se também os sinais de pontuação e outros mecanismos de notação como o itálico, o negrito, a caixa alta e o tamanho da fonte, que também podem expressar sentidos variados.

Descritores: D16, D17, D18, D19.

D16 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.

A proficiência leitora requer do leitor a capacidade de perceber os envolvidos no texto e também suas intenções. Neste sentido, o uso de determinadas palavras e expressões constituem pistas linguísticas que levam o leitor a perceber, por exemplo, um traço de humor do texto. Neste descritor, o leitor proficiente deve perceber o efeito que a palavra, expressão ou a construção de uma ideia, de forma irônica ou humorística podem causar no texto.

17. Leia o texto abaixo.

O visitante vai passando pelo corredor do hospital, quando vê o amigo saindo disparado, cheio de tubos, da sala de cirurgia:

– Aonde é que você vai, rapaz?

– Tá louco, bicho, vou cair fora!

– Mas, qual é, rapaz?! Uma simples operação de apendicite! Você tira isso de letra.

E o paciente:

- Era o que a enfermeira estava dizendo lá dentro: “Uma operaçãozinha de nada, rapaz! Coragem! Você tira isso de letra! Vai fundo, homem!”
- Então, por que você está fugindo?
- Porque ela estava dizendo isso era pro médico que ia me operar!

(Disponível em: <<http://br.answers.yahoo.com/question/index?qid...>>. Acesso em: 17: jul. 2009.)

O humor desse texto reside no fato de o

- (A) visitante ver o amigo saindo disparado da sala de cirurgia.
- (B) rapaz estar com medo da operação de apendicite.
- (C) paciente ter visto a enfermeira falando com o médico.
- (D) médico também estar com medo de fazer a operação.

D17 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.

Este descritor visa ao reconhecimento discursivo do uso dos sinais de pontuação, ou seja, que efeito provocam no texto, indicando uma pista linguística para entender a intenção comunicativa. Aqui se faz necessário marcar a diferença entre o que é gramatical: saber usar os sinais de pontuação, e o que é discursivo: saber avaliar o efeito decorrente do uso em dado contexto. É fundamental que o estudante saiba relacionar o uso dos recursos gramaticais ao contexto discursivo.

18. Leia o texto para responder a questão abaixo:

Essa Velhinha

- Desculpe entrar assim sem pedir licença...
- Doença!
- Não, ... quem está doente?
- Mas quem está doente?
- Não – Sorriu o homem -, a senhora entendeu errado.
- Resfriado?
- Ora... quer dizer... bem, eu estava lá fora e ...
- Xi! Catapora?
- Senhora, por favor não confunda...
- Caxumba!!! Cuidado, menino, isso é perigoso... Sabe, sei fazer um chazinho muito bom pra caxumba.

Os pontos de exclamação em **Caxumba!!!**, exprimem:

- (A) Entusiasmo.
- (B) Dor.
- (C) Espanto.
- (D) Tristeza.

D18 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.

Com este item, pretende-se avaliar a habilidade de o aluno reconhecer a alteração de significado de um determinado termo ou vocábulo, decorrente da escolha do autor em utilizar uma linguagem figurada. Entende-se que a seleção vocabular funciona como uma estratégia do autor para que o leitor depreenda seus propósitos.

19. Leia o texto a seguir e responda.

Que cheiro é esse?

Mau hálito é uma coisa tão chata, né? E todo mundo sofre desse mal... Pelo menos ao acordar!

Mas por que será que isso acontece? Talvez você não tenha percebido, mas quando estamos dormindo, quase não salivamos e, com tão pouco movimento, nem é preciso dizer que as bactérias se sentem em casa!

Pois bem, quando esses microorganismos chatinhos entram em ação, ou melhor, aumentam a ação dentro da nossa boca, acabam produzindo compostos com um cheiro pra lá de ruim! A metilmercaptana e o dimetilsulfeto são alguns exemplos, mas o principal e mais terrível de todos é de longe o sulfidreto: ele tem cheiro de ovo podre, eca! Esses compostos recebem o nome de CSV (Compostos Sulfurados Voláteis).

Para acabar com o horrível bafo matinal, nada melhor do que uma boa escovada nos dentes e na língua. Mas... e se o danado persistir?

(Disponível em: <http://www.canalkids.com.br/higiene/vocesabia/janeiro03.htm>)

Nesse texto, a utilização da expressão “ou melhor” (“...Pois bem, quando esses microorganismos chatinhos entram em ação, ou melhor, aumentam a ação dentro da nossa boca, ...”) tem como objetivo

- (A) esclarecer o que foi dito anteriormente.
- (B) corrigir o que foi dito anteriormente.
- (C) negar todo o texto citado anteriormente.
- (D) adicionar uma informação ao que já havia sido declarado.

D19 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfo-sintáticos.

Com este item, pretendemos avaliar a habilidade do aluno em identificar o efeito de sentido decorrente das variações relativas aos padrões gramaticais da língua. Incide, portanto, sobre os motivos de uma escolha para fins de se conseguir alcançar certos efeitos, isto é, buscando compreender que efeitos discursivos são produzidos através da escolha de determinada estrutura morfológica ou sintática.

20. Leia o texto para responder a questão abaixo:

Belém do Pará

Bembelelém!

Viva Belém!

Belém do Pará porto moderno integrado na equatorial

Beleza eterna da paisagem

Bembelelém!

Viva Belém!

Cidade pomar

(Obrigou a polícia a classificar um tipo novo de delinquente: O apedrejador de mangueiras)

Bembelelém!

Viva Belém!

Belém do Pará onde as avenidas se chamam Estradas:

Estrada de São Jerônimo

Estrada de Nazaré (...)

(BANDEIRA, Manuel. Os melhores poemas de Manuel Bandeira. Seleção: Francisco de Assis Barbosa. São Paulo: Global.1984. p.78.)

As palavras “Bembelelém” e “Belém”, com repetição de sons semelhantes, sugerem

(A) brincadeira com palavras.

(B) evocação do repicar de sinos.

(C) homenagem a Belém do Pará.

(D) leveza da estrutura do poema.

Tópico VI – Variação Linguística

Este tópico avalia a habilidade do aluno de perceber as marcas linguísticas identificadoras do locutor e do interlocutor, assim como situações de interlocução do texto e as possíveis variações da fala.

Descritor: D13.

D13 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Com este item, podemos avaliar a habilidade do aluno em identificar as marcas linguísticas que evidenciam o domínio social, ou seja, o ambiente em que a palavra “tá” é mais comumente empregada em vez de “está”: se na escola ou em conversa com os amigos. O aluno também é solicitado a identificar se essa mesma marca linguística “tá” é normalmente estudada nas gramáticas ou encontrada nos livros técnicos.

21. Leia o texto para responder a questão a seguir:

Terra seca

Ary Barroso

O nêgo tá, moiado de suó

Trabáia, trabáia, nêgo / Trabáia, trabáia nêgo (refrão)

As mãos do nêgo tá que é calo só

Trabáia, trabáia nêgo

Ai “meu sinhô” Nêgo tá véio

Não aguenta essa terra tão dura, tão seca, poeirenta...

O nêgo pede licença prá falá

O nêgo não pode mais trabaiá

Quando o nêgo chegou por aqui

Era mais vivo e ligeiro que o saci

Varava estes rios, estas matas, estes campos sem fim
Nêgo era moço, e a vida, um brinquedo prá mim
Mas o tempo passou
Essa terra secou ...ô ô
A velhice chegou e o brinquedo quebrou
Sinhô, nêgo véio tem pena de ter-se acabado...
Sinhô, nêgo véio carrega este corpo cansado...

(Fonte: <<http://cifrantiga3.blogspot.com/2006/05/terra-seca.html>> Acesso em 18 nov. 2016).

O traço da linguagem informal utilizada pelos escravos está indicado no seguinte trecho:

- (A) “O nêgo não pode mais trabaiá.”
- (B) “Não aguenta esta terra tão dura, tão seca, poeirenta...”
- (C) “Era mais vivo e ligeiro do que o saci.”
- (D) “...estes campos sem fim”

APÊNDICE B – PLANO DE INTERVENÇÃO – ATIVIDADES E TEXTOS

ETAPA 01

Apresentando o caminho das pedras. Explicando tipos e gêneros textuais: definições e características

Tempo: 02 aulas de 60 minutos cada. Ressalta-se que este tempo pode estender-se, a depender da compreensão e interação de cada aluno durante os trabalhos. Devemos observar também intercorrências outras que podem impedir a realização dessa etapa em seu período previamente estipulado.

Objetivo: Espera-se que o aluno, ao final desta etapa, saiba identificar os gêneros textuais e a que tipologias correspondem, indicando características que viabilizem a construção de um quadro com tais informações e, a partir disso, iniciemos a análise conceitual e a posterior criação de uma tabela sobre os elementos principais e objetivos contextuais e conceituais de um artigo de opinião.

Metodologia da atividade

Será feita uma rápida apresentação da proposta de trabalho. Informações sobre a importância da frequência, concentração e interação serão reforçadas, a fim de criarmos uma linearidade no processo de intervenção. Através de leituras, iremos conhecer os conceitos referentes a gêneros e tipos textuais, conceitos, características e exemplos dos textos selecionados. Posteriormente, realizarmos uma atividade de sondagem a respeito do que foi inicialmente apresentado. Faremos a leitura de 04 textos diversos para esta atividade inicial, com a perspectiva de reforçarmos o conhecimento adquirido ao final desta etapa. Em suma a metodologia está organizada da seguinte forma:

- a) Leitura e questionamentos a respeito dos textos lidos, e, dessa maneira, levantarmos os conhecimentos prévios dos alunos acerca de determinadas situações cotidianas, sem esquecer de analisar as informações contidas no texto, palavras e/ou expressões desconhecidas;

- b) Conceituação e exemplificação de gêneros e tipos textuais, começando, assim, a organização dos textos lidos de acordo com as classificações apresentadas anteriormente;
- c) Organização de uma tabela que possa identificar as características dos textos lidos, com base na teoria sobre gêneros e tipos textuais.

Conteúdos:

Os gêneros e seus tipos textuais: conhecendo suas características.

Recursos:

Textos impressos em Braille e tipos ampliados, imagens coloridas e ampliadas, gravador, papel, caneta, reglete, punção, computador, aparelho celular, tablet.

Desenvolvimento da atividade**1º momento: Organizando as ideias**

Serão feitos questionamentos que nortearão o desenvolvimento desta etapa, a partir da leitura e análise estrutural, conceitual e contextual de três textos de gêneros e tipos diversos, objetivando perceber:

- d) como os alunos ativam seus conhecimentos prévios acerca do que leram;
- e) como esses conhecimentos podem colaborar para a compreensão de um texto;
- e
- f) do que dependem saber para a compreensão de um texto.

Esta etapa tem como aporte teórico a conceituação e exemplificação de gêneros e tipos textuais sugeridos por Köche, Boff e Marinello (2014; 2015).

Aprendendo sobre Tipos e Gêneros Textuais

1. Gênero textual - Os gêneros textuais⁷⁴ são textos que exercem uma função social específica, ou seja, ocorrem em situações cotidianas de comunicação e apresentam uma intenção comunicativa bem definida. Os diferentes gêneros textuais se adequam ao uso que se faz deles. Enquadram-se, principalmente, ao objetivo do texto, ao emissor e ao receptor da mensagem e ao contexto em que se realiza. Embora os diferentes gêneros textuais apresentem estruturas específicas, com características próprias, é importante que os concebamos como flexíveis e adaptáveis, ou seja, que não definamos a sua estrutura como fixa. Os gêneros textuais possuem transmutabilidade, ou seja, é possível que se criem novos gêneros a partir dos gêneros já existentes para responder a novas necessidades de comunicação. São adaptáveis e estão em constante evolução.

2. Tipo (ou tipologia) textual⁷⁵ – Os tipos textuais são modelos abrangentes e fixos que definem e distinguem a estrutura e os aspectos linguísticos de uma narração, descrição, dissertação, explicação e injunção. Esses aspectos gerais concretizam-se em situações cotidianas de comunicação nos gêneros textuais, textos flexíveis e adaptáveis que apresentam uma intenção comunicativa bem definida e uma função social específica, adequando-se ao uso que se faz deles. Aqui, será trabalhado o conceito do que é tipo textual de base e os tipos secundários.

Então, temos acima uma breve descrição dos gêneros textuais e seus tipos. Vejamos, então, alguns exemplos:

a) Gênero textual: Conto, fábula

Tipo textual: **Narrativa** – relata fatos, situações, acontecimentos.

b) Gênero textual: Verbete de dicionário.

Tipo textual: **Descritiva** – exposição de elementos que permitem ao leitor a visualização de uma pessoa, objeto ou cenário.

⁷⁴ Disponível em: < www.normaculta.com.br > Acesso em 26 mar. 2017.

⁷⁵ Disponível em: < www.normaculta.com.br > Acesso em 26 mar. 2017.

c) Gênero textual: Carta do leitor, artigo de opinião, editorial.

Tipo textual: **Dissertativa/Argumentativa** – construção de uma opinião através da organização progressiva de fatos, pontos de vista, tese e argumentos.

d) Gênero textual: Receitas, manuais, bulas de remédios.

Tipo textual: **Injuntiva** - tipologia relacionada ao ensinar a fazer, a orientar.

e) Gênero textual: Textos que tratam, por exemplo, da utilidade das frutas, da importância da água, dentre outros exemplos.

Tipo textual: **Explicativa** – organiza informações existentes, oferecendo ao leitor subsídios para que investigue e aprenda mais.

f) Gênero textual: Horóscopos, boletins meteorológicos.

Tipo textual: **Preditiva** – o autor busca fazer previsões a respeito de algum assunto.

g) Gênero textual: Romances, crônicas, contos.

Tipo textual: **Dialogal** – ocorre a interação verbal entre, no mínimo, duas pessoas.

Os textos apresentados neste momento serão um fragmento de *Iracema*, escrito por José de Alencar, referente ao gênero romance (tipologia de base descritiva); o texto “A raposa e as uvas”, referente ao gênero conto (tipologia de base narrativa); o texto de Monteiro Lobato “Paranoia o Mistificação”, do gênero artigo de opinião (tipologia de base argumentativo-dissertativa).

TEXTOS – 1º E 2º MOMENTOS

Texto 1

Iracema, a virgem dos lábios de mel, que tinha os cabelos mais negros que a asa da graúna e mais longos que seu talhe de palmeira. O favo da jati não era doce como seu sorriso; nem a baunilha recendia no bosque como seu hálito perfumado.

Mais rápida que a ema selvagem, a morena virgem corria o sertão e as matas do Ipu, onde campeava sua guerreira tribo da grande nação tabajara. O pé grácil e nu, mal

roçando alisava apenas a verde pelúcia que vestia a terra as primeiras águas [...] (José de Alencar, Iracema).

Texto 2

A RAPOSA E AS UVAS

Num dia quente de verão, a raposa passeava por um pomar. Com sede e calor, sua atenção foi capturada por um cacho de uvas. “Que delícia”, pensou a raposa, “era disso que eu precisava para adoçar a minha boca”. E, de um salto, a raposa tentou, sem sucesso, alcançar as uvas. Exausta e frustrada, a raposa afastou-se da videira, dizendo: “Aposto que estas uvas estão verdes.” Esta fábula ensina que algumas pessoas quando não conseguem o que querem, culpam as circunstâncias.

(<http://www1.uol.com.br/crianca/fabulas/noflash/raposa.htm>)

Texto 3

PARANOIA OU MITIFICAÇÃO?

Há duas espécies de artistas. Uma composta dos que veem as coisas e em consequência fazem arte pura, guardados os eternos ritmos da vida, e adotados, para a concretização das emoções estéticas, os processos clássicos dos grandes mestres. (...) A outra espécie é formada dos que veem anormalmente a natureza e a interpretam à luz das teorias efêmeras, sob a sugestão estrábica das escolas rebeldes, surgidas cá e lá como furúnculos da cultura excessiva. (...). Estas considerações são provocadas pela exposição da sra. Malfatti, onde se notam acentuadíssimas tendências para uma atitude estética forçada no sentido das extravagâncias de Picasso & cia. (O Diário de São Paulo, dez./1917)

Partimos, então, para alguns questionamentos a respeito do que foi explicado e lido:

- 4) Qual seria a ideia principal de cada texto?
- 5) E como chegamos a essa ideia principal?
- 6) Que tipos de conhecimentos considera importantes e necessários para compreender os textos lidos?

Espera-se que o aluno responda que o texto 1 apresenta uma índia chamada Iracema, sua beleza e atributos de índia guerreira, o que caracteriza um texto extraído de um romance de tipo basilar descritivo. O texto 2 é um texto do gênero fábula, no qual o leitor deve ser capaz de perceber a diferença entre o que é fato narrado ou discutido e o que é opinião sobre ele, o que lhe insere na tipologia de base narrativa. O texto 3 é um artigo de opinião escrito por Monteiro Lobato à época da Semana de Arte Moderna, no qual critica de forma contundente todas as modificações que a arte enfrentava naquela época. Assim, este é um texto de gênero artigo e de tipologia de base dissertativa-argumentativa. Outros questionamentos podem surgir a respeito do artigo, que serão aprofundadas ao longo da Intervenção, ou mesmo durante esta etapa, se for algo muito urgente e que venha apresentar dificuldade de compreensão das demais atividades propostas.

Espera-se que os alunos façam referência a conhecimentos vocabulares e estruturais. As experiências básicas dos leitores com relação a estes textos também são esperadas. Tais respostas podem ser em frases curtas, simples ou palavras que possam estar relacionadas à atividade.

Os alunos podem considerar que, mesmo sendo três textos diferentes, cada um apresenta uma descrição em falas diferentes. Podem também considerar a estrutura dos textos, que diferem na organização. Podem também citar algum ponto de cada texto, de modo que justifiquem suas respostas.

2º momento: Checando o que aprendeu

Após esta atividade, os alunos preencherão uma tabela que apresenta algumas perguntas que organizem suas ideias sobre os propósitos dos textos, aliando, assim, seus conhecimentos prévios com os adquiridos no momento anterior:

Quadro 6 – Analisando os textos

PERGUNTA	TEXTO 1	TEXTO 2	TEXTO 3
O texto responde alguma pergunta?			
O texto relata algum acontecimento?			
O texto descreve algo ou alguém?			
O texto expõe alguma opinião sobre algum assunto?			
O texto tem a intenção de convencer o leitor?			
O Texto dialoga com o leitor?			
O texto trata de algum assunto polêmico?			

Fonte: autoria da mestranda.

Esta tabela terá suas respostas justificadas oralmente, como forma de incentivar a verbalização do raciocínio do aluno, de forma rápida e, ao mesmo tempo, coerente com o propósito da atividade. Alguns alunos manifestaram a vontade de registrar tais respostas de forma escrita, como meio de verificação de sua fluência no Braille e para posterior consulta durante as demais etapas.

3º Momento: Aprofundamento da aprendizagem

Faremos o mesmo trabalho da atividade inicial, com outros textos de gêneros diversos. Isso exigirá também o uso da classificação dos tipos textuais, já que ambos são interligados e que, também podemos ter textos podendo ser classificados em vários gêneros e em várias tipologias. Dessa forma, podemos suscitar uma discussão que servirá para os participantes começarem a pensar de que forma(s) podem discutir a respeito das diversas estruturas textuais próprias para se abordar um assunto. Este momento está dividido em duas partes, a seguir:

a) Tendo como base os textos de 1 a 4 a seguir, indique a que gênero pertence cada um deles. Em seguida, indique sua tipologia de base, justificando a escolha.

b) Retome a leitura dos textos 1 a 4, indicando as características correspondentes a cada um:

- () Incita o leitor a realizar uma atividade.
- () Relata um fato e traz um ensinamento.
- () Constrói uma opinião a respeito de um assunto.
- () Faz compreender um problema da ordem do saber.
- () Antecipa situações.
- () Narra um fato para explicar um fenômeno natural.

TEXTOS – 3º MOMENTO

Texto 1

Como ser educado

Se você quer saber como ser educado e se tornar um verdadeiro cavalheiro, siga as orientações abaixo:

- Mantenha a calma e o autocontrole. Um verdadeiro cavalheiro evita a oportunidade de reagir e fazer uma cena dramática. Independentemente das circunstâncias, mantenha a calma e reaja adequadamente às situações;
- Nunca chame a atenção propositalmente para si mesmo desnecessariamente. Uma pessoa com boa educação é discreta, e não espalhafatosa;
- Não fale vulgaridades. Pode não ser fácil às vezes, mas um cavalheiro se recusa a utilizar palavrões como meio de expressão. Não inicie nem responda uma discussão com declarações vulgares.

Fonte: <<https://familia.com.br/682/ser-educado-e-agradavel-faz-a-diferenca>> (último acesso em 07/05/2017)

Texto 2**A Raposa e o Tucano**

(Sergipe)

A raposa entendeu que devia zombar do tucano. Uma vez ela o convidou para jantar em sua casa. O tucano foi. A raposa fez mingau para o jantar. E espalhou em cima de uma pedra, e o pobre tucano nada pôde comer, e até machucou muito o seu grande bico.

O tucano procurou um meio de vingar-se. Depois de algum tempo, foi à casa da raposa e lhe disse:

- Comadre, você, outro dia, foi muito gentil comigo, dando-me aquele jantar. Agora é chegada a minha vez de lhe pagar na mesma moeda: venho convidá-la para ir jantar comigo. Vamo-nos embora, que o petisco está bom.

A raposa aceitou o convite e foram-se ambos. Ora, o tucano preparou também mingau e botou dentro de um jarro de pescoço estreito.

O tucano metia o bico e, quando o tirava, exhibia-se satisfeito. A raposa nada comeu, lambendo apenas algum pingo que caía fora do jarro.

Acabado o jantar, disse:

- Isto, comadre, é para não querer se fazer mais sabida do que os outros (Sylvio Romero, Contos populares do Brasil).

Texto 3**QUAIS SÃO OS PRINCIPAIS BENEFÍCIOS DO GENGIBRE?**

O gengibre é uma erva da família das zingiberáceas, de folhas dísticas, flores verde-amareladas em forma de espigas e frutos capsulares. É originário das regiões tropicais da Ásia, mas é cultivado também em outros locais por seu caule subterrâneo ser comestível. Ele pode ser consumido fresco, seco e em conserva.

Utiliza-se esse vegetal na medicina, em forma de xaropes, pó ou óleo, na alimentação, como tempero, e na fabricação de bebidas. Usa-se também como cosmético e na perfumaria.

O gengibre favorece a digestão, é expectorante e até afrodisíaco. É bom para o funcionamento do intestino, impedindo a formação de gases. Melhora a respiração, combate gripes, resfriados e bronquites. Possui ainda ação anti-inflamatória e auxilia no tratamento do reumatismo e da artrite.

Portanto, devido aos seus inúmeros benefícios, o tronco subterrâneo do gengibre é um excelente aliado da nossa saúde. (Köche e Marinello, 2016).

Texto 4**A ESCOLA****Luis Gonzaga de Sousa**

Quando o ser humano nasce, começa a crescer, a primeira coisa que os pais fazem é matricular seus filhos na escola, para aprenderem as primeiras letras do alfabeto. Com o tempo intelectualizar-se para depois conseguir uma profissão que vai lhe dar o sustento para o resto da vida e de todos os seus dependentes. Para muitas pessoas, a escola é uma tortura que força os estudantes a pensar, cuja vontade maior são as brincadeiras com os colegas, as farras com os meninos na rua, e a cada instante, ir ao armário busca um biscoito ou uma cocada para ficar mascando até a hora do jantar ou do almoço. A criançada não quer estudar, não quer fazer as tarefas de casa, reluta muito na escola para fazer as suas atividades de sala de aula, pois quando os professores forcem a ela não gosta, odiando copiosamente o seu professor ou todo aquele que pressiona com alguma severidade.

Fonte: <http://www.eumed.net/libros/2006b/lgs-comp/1i.htm> (último acesso em 18/11/2011)

ETAPA 2

E apresentando.... O artigo de opinião! Seu conceito e características.

Conteúdos:

O artigo de opinião: conceito, objetivos, características e estrutura.

Recursos:

Textos impressos em Braille e tipos ampliados, gravador, papel, caneta, reglete, punção, computador, aparelho celular, tablet.

Desenvolvimento da atividade

1º momento: Organizando as ideias

TEXTOS - 1º MOMENTO

Texto 1

ADOLESCENTES DISCUTEM MAIORIDADE PENAL

Valeska Silva

O suplemento jovem Atitude reuniu oito adolescentes, com idade entre 15 e 17 anos, para uma discussão sobre maioridade penal. Todos se mostraram a favor da redução. O grupo acredita que, se um adolescente de 16 anos pode votar, também pode responder por atos criminosos. Porém, concordam que essa medida não irá resolver todos os problemas. Eles discutiram sobre a superlotação dos presídios, o aumento do tempo da pena para jovens em conflito com a lei e acham que os presídios adultos devem ser separados dos juvenis.

Se preocupam também com que adolescentes com menos de 16 anos sejam recrutados por adultos para praticar crimes, mas acreditam que esses adolescentes teriam mais medo de cometer crimes, para não seguir o exemplo dos jovens com mais de 16 que vão presos. Além disso, eles não concordam que os pais sejam responsabilizados pelos atos dos filhos. Na opinião de Ana Luiza Santana de Carvalho, de 15 anos, melhorar a qualidade da educação no Brasil deveria ser a principal preocupação dos políticos. (*Hoje em Dia*. MG. p. 29, 7/12/2003)

Fonte: SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. **Sequência Didática – Artigo de Opinião.** Disponível em: < <http://efp-ava.cursos.educacao.sp.gov.br/Resource/331586,745,D95/Assets/estrutura/arquivos/modulo4/IOC-modulo4-artigo-de-opiniao.pdf> > Acesso em 08 set. 2016.

Texto 2**OLHAR**

Bruno Alencar

Não é um tema novo, mas me enche bastante os olhos. O amor, a paixão, ou seja, todos os sentimentos agradáveis ao coração começam primeiro no olhar, no simples ato de olhar. Olhos como janelas da alma é um clichê mais que certo. Mario Quintana finaliza um lindo poema ao dizer que “quem não compreende um olhar tampouco compreenderá uma longa explicação”. Perfeito. Shakespeare também diz: “Entender com os olhos é um atributo da fina sutileza do amor”. Perfeito também. Posso discorrer por horas; mal sei que pra ela bastaria aquele olhar. Digo muito e entendo muito em um sentido que dispensa explicações, mas que só acontece quando há a sintonia. Deve ser essa sutileza que procuro ao olhar nos olhos dela. Sou apaixonado pelo olhar.

Fonte: Disponível em: <<https://cronicassimples.wordpress.com>> Acesso em: 11 mais 2017.

A partir da leitura dos textos I e II, responda os questionamentos a seguir:

- a) De que trata o texto?
- b) Como você pôde identificar o que acabou de dizer?
- c) Você percebe a intencionalidade do autor nos textos? Como você supõe que cada autor apresenta suas ideias a partir do tema indicado?
- d) Há alguma relação há entre os textos? Justifique.
- e) Você pode listar algumas características dos dois textos, exemplificando com trechos dos textos?

Vamos, agora, analisar suas respostas e, a seguir, organizar as possíveis semelhanças e diferenças existentes entre os textos, considerando os seguintes pontos:

- possíveis estruturas;
- quem são seus possíveis leitores;
- quais os possíveis meios de circulação dos textos;
- a linguagem utilizada pelos autores;
- quais os possíveis seus objetivos.

2º momento: Checando o que aprendeu

Artigo de opinião: conceito e estruturas conceituais e contextuais

Um artigo de opinião é um gênero textual de tipo argumentativo/dissertativo, cujo objetivo maior é convencer o leitor com relação a uma ideia, buscando influenciar e/ou transformar seus valores e conceitos por meio da apresentação de argumentos a favor ou contra o assunto tratado. É um texto no qual o autor coloca-se no lugar do outro, justificando suas afirmações através de questões afirmativas ou conclusões contrárias, suscitadas pelo leitor. Pode ser produzido por alguém que seja uma autoridade no assunto sobre o qual discorre suas ideias e argumentos.

Köche e Marinello (2015) organizam os argumentos de um artigo de opinião de acordo com a intenção implícita no momento da defesa de um posicionamento a respeito do que é apresentado. Os mais relevantes são:

a) *argumento de autoridade*, no qual se usa citações de autores de relevância dentro da área discutida, buscando comprovar “uma ideia, tese ou ponto de vista” (p. 103). Segundo as autoras, “... seu emprego torna o discurso mais consistente, pois outras vozes reforçam aquilo que o produtor do texto quer defender”. (p. 103)

b) *argumento de consenso*, o qual se utiliza de proposições evidentes por si mesmas ou universalmente aceitas como verdade;

c) *argumento de provas concretas*. Este é um tipo de argumento que exige certa atenção, pois, para se configurar em argumento seguro, coerente, precisa ser baseado em fatos e dados verídicos (dados estatísticos, exemplos e ilustrações);

d) *argumento de competência linguística*, que exige tanto do leitor quanto do autor o emprego da linguagem adequada à situação do interlocutor.

“A escolha das palavras, locuções e formas verbais, por exemplo, constituem-se em alguns aspectos linguísticos importantes para uma efetiva interação entre leitor e autor” (Köche e Marinello, 2015, p. 104)

Importante dizer que é um gênero que extrapolou o espaço impresso. Atualmente, com a internet e seus diversos espaços (redes sociais, revistas eletrônicas), esse gênero vem ocupando espaços cada vez maiores o que, num impresso, não levaria mais do que uma página e meia de texto. Também por conta

desse fator, o artigo de opinião deixou de ter uma periodicidade regular (diário, semanal, mensal), passando a ser uma publicação quase instantânea, a depender da conjuntura social do momento.

Mais uma vez, o mundo virtual modificou o público leitor deste gênero, antes composto basicamente por pessoas de nível médio ou superior, que buscavam informações para formar uma opinião mais consistente sobre assuntos controversos. Qualquer pessoa pode acessar as páginas de jornais, revistas, blogs e ler um artigo que apresente argumentos comprovadamente consistentes e seguros.

Este gênero apresenta uma estrutura básica, conforme descrita abaixo:

a) *situação-problema*: apresenta a questão principal do texto, que guiará o leitor em toda a leitura do texto;

b) *discussão*: nesta parte do texto, o autor organiza seus argumentos, construindo sua opinião a respeito do que escreve. Eis que nesse momento o autor apresenta argumentos que comprovem aquilo sobre o que escreve, buscando desfazer toda e qualquer opinião contrária. Daí a importância de utilizar, nessa etapa, elementos que sejam de veracidade indiscutível e exemplificações contundentes.

c) *solução-avaliação*: nesta parte, o autor busca reforçar seus argumentos ou apresentar outros pontos de discussão sobre aquilo que dissertou em seu texto. Pode-se dizer, então, que três movimentos básicos dão conta da “arquitetura” da argumentação:

1) movimento de *sustentação*: só se leva em conta a posição que se pretende defender, através do encadeamento de indício(s), prova(s), argumento(s) que corrobore(m) o que se pretende afirmar;

2) movimento de *refutação*: busca-se a rejeição de uma tese defendida ou de argumentos apresentados que sejam contrários à opinião do autor. Nesse caso, usa-se o que chamamos de *contra-argumento*;

3) movimento de *negociação*: incorpora-se parte do ponto de vista do outro, num aparente esforço de entendimento, mas na verdade esse recurso é só uma estratégia de enfraquecimento do que se apresenta como contrário ao que se quer defender.

3º Momento: Aprofundamento da aprendizagem**TEXTOS – 3º MOMENTO****Texto 1**

"(...) É inegável que ela [a internet] traz ganhos imensos de produtividade para as empresas e para as pessoas físicas. Diagnósticos médicos podem ser feitos a distância, com o paciente em um país e o médico em outro; novos métodos de aprendizagem revolucionam a educação; e novas profissões têm sido criadas.

No entanto, existe o outro lado. Já temos em nosso país várias categorias de excluídos: os da terra, os da educação, os do emprego, os da saúde e os da moradia, entre outros. Agora estamos passando a conviver com um novo tipo de exclusão. Trata-se da exclusão digital. Ela é tão ou mais grave que as outras, pois já se torna obstáculo para as pessoas obterem empregos dignos.

A exclusão digital é o lado ruim da sociedade do conhecimento - esse termo vem sendo usado para designar uma nova forma de sociedade pós-capitalista, na qual o recurso econômico básico deixou de ser o capital, as matérias-primas e até mesmo a mão-de-obra. Nessa sociedade, o que vale para conseguir emprego é o capital intelectual (...)." Paulo Roberto Feldmann (*Folha de S. Paulo*. 5/2/2001)

Fonte: SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. **Sequência Didática – Artigo de Opinião**. Disponível em: < <http://efp-ava.cursos.educacao.sp.gov.br/Resource/331586,745,D95/Assets/estrutura/arquivos/modulo4/IOC-modulo4-artigo-de-opiniao.pdf> > Acesso em 18 set. 2016. p. 13.

Texto 2

"(...) Dessa forma, fica claro que não devemos abrir mão dos avanços tecnológicos pelo simples medo do novo, mas, adota das as medidas de segurança apropriadas, como têm feito todas as nações onde a biotecnologia já é uma realidade, inclusive o Brasil, devemos usufruir dos benefícios que ela nos proporciona, sob o risco de, em não o fazendo, ficarmos atrelados a uma estagnação no ciclo evolutivo (...).

A adoção da biotecnologia tem oferecido aos pequenos agricultores de países como a Índia novas alternativas e soluções para o aumento de sua produtividade e rentabilidade, além da simplificação do manejo da lavoura, oferecendo-lhes uma melhor qualidade de vida (...)." Rick Greubel (*Folha de S. Paulo*. 13/2/2003)

Fonte: SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. **Sequência Didática – Artigo de Opinião**. Disponível em: < <http://efp-ava.cursos.educacao.sp.gov.br/Resource/331586,745,D95/Assets/estrutura/arquivos/modulo4/IOC-modulo4-artigo-de-opiniao.pdf> > Acesso em 18 set. 2016. p. 15.

Agora, você realizará uma atividade na qual deve ler dois artigos de opinião, à medida que preenche o guia de análise de texto utilizado no 1º Momento, mas agora especificamente dirigido à sistematização do conhecimento obtido sobre artigo de opinião.

a) De que trata o texto?

b) Como você pôde identificar o que acabou de dizer?

c) Você percebe a intencionalidade do autor nos textos? Como você supõe que cada autor apresenta suas ideias a partir do tema indicado? Lembrar que não é adivinhar o pensamento do autor, mas compreender seus argumentos nas entrelinhas da escrita.

d) Há alguma relação há entre os textos? Justifique.

e) Você pode listar algumas características dos dois textos, exemplificando com trechos dos textos?

- a estrutura de cada texto;
- seus possíveis leitores;
- os possíveis meios de circulação dos textos;
- a linguagem utilizada pelos autores;
- seus possíveis objetivos com o texto.

ETAPA 03

Os fatos e as opiniões no artigo de opinião: como identificar?

1º e 2º momentos: Organizando as ideias e Aprofundando a aprendizagem

O que diferencia um fato de uma opinião? Para isso, devemos nos fazer alguns questionamentos: qual dessas afirmativas é possível provar? Quais delas refletem as crenças e pensamentos do autor?

Quando é possível respondermos à primeira questão, identificamos os fatos. Ao responder à segunda, temos uma opinião. Lembremos que opinião é um julgamento que realizamos, de acordo com nossas crenças e sentimentos. Ela não é necessariamente uma verdade.

Tendo essa explicação, leia o texto a seguir e responda às questões:

HERÓIS SOB SUSPEITA

Morreu na semana passada, aos 71 anos, Walt Sweeney, famoso jogador de futebol americano e, como todos os famosos jogadores de futebol americano, justa e maciçamente desconhecido no resto do planeta. Mas Sweeney morreu atirando. Desde que pendurou as chuteiras, em 1975, e se viu dependente de remédios, começou uma campanha contra todos os treinadores e médicos de seus clubes, responsabilizando-os por isso.

Segundo Sweeney, ele e seus companheiros eram dopados para jogar: “Davam anfetaminas antes do jogo. Depois, sedativos para acalmar, e analgésicos, para disfarçar as dores. E, o tempo todo, esteroides, que eles diziam ser vitaminas. Para mim, tomar essas drogas era tão normal quanto treinar. Quem não aceitasse era culpado”.

Ninguém pode ser culpado pela dependência de ninguém, e Sweeney, se não se desse bem com o que lhe davam, podia ter-se recusado, encerrado a carreira e se convertido à odontologia ou ao ventriloquismo. Talvez, por isso, suas acusações, que levou aos tribunais, nunca lhe tenham rendido os milhões que pedia como compensação financeira. Não serviram nem para que a NFL (National Football

League), uma espécie de CBF dos EUA, passasse a fiscalizar para valer as competições.

Não importa. O caso de Sweeney, que coincide com o caso do ex-ciclista Lance Armstrong e seu escandaloso histórico de *doping*, lança sombras retrospectivas sobre os grandes atletas americanos que quebraram recordes, viraram filmes e se tornaram nossos heróis. E por que os americanos, e não os bielorrussos ou os australianos? Porque, com raras exceções, só os americanos eram vendidos mundialmente.

Muhammad Ali, dizem as agências, está muito mal. Eu lamentaria saber que seus nocautes, pelos quais tanto torci, saíram de algum aditivo, e não de suas luvas.

Ruy Castro

Folha de São Paulo, 15/02/2013.

- a) De que trata o texto?
- b) Como você pôde identificar o que acabou de dizer?
- c) Como você supõe que o autor apresenta suas ideias a partir do tema indicado?
- d) Identifique a que fato a seguinte opinião se refere, Justifique sua resposta.

“O caso de Sweeney, que coincide com o do ex-ciclista Lance Armstrong e seu escandaloso histórico de *doping*, lança sombras retrospectivas sobre os grandes atletas americanos...”.

- e) No trecho “Eu lamentaria saber que seus nocautes, pelos quais tanto torci, saíram de algum aditivo, e não de suas luvas”, busque organizar, com suas palavras, um fato recente a que se refere essa opinião.

3º Momento: Checando o que aprendeu

NÃO ME PERGUNTE COMO

Com certa frequência, sou acusado de jurássico e de inimigo da tecnologia, por não ter ainda aderido ao iPhone, iPad, Kindle, tablet, e-book, MP3, Instagram, Facebook e outras maravilhas com que as pessoas hoje não passam sem. Outro dia me falaram de um celular, para o qual você dita e ele escreve – logo agora que comprei um canivete novo para fazer ponta em meus lápis. E já fui quase crucificado por perguntar se um aplicativo era uma marca nova de esparadrapo.

Não sou inimigo da tecnologia – apenas consigo ser feliz sem boa parte dela. E não tiro de ninguém, o direito de usá-la e de se dar bem ou de se tornar seu escravo. Na verdade, sou mais tolerante do que as pessoas que não admitem que um cidadão prefira viver em 2013 mais ou menos como vivia no paleolítico 2003. E, pode crer, já torci muito pela tecnologia do que se pensa.

Por exemplo: o fax. Quando o descobri, por volta de 1988, fiquei empolgado com aquela máquina que copiava e transmitia textos e imagens. Era um milagre. E até imaginei que, em breve, o fax seria capaz de transmitir uma pizza-brotinho. Bem, isso nunca aconteceu. Talvez por tal fiasco, o fax foi abandonado e substituído pelo e-mail. Eu próprio doei um fax novinho para minha faxineira, que ela também logo repassou.

Leio agora sobre as novas impressoras 3D. Posso ter lido mal, mas entendi que existem impressoras 3D capazes de produzir próteses, sapatos, bicicletas, casas de dois andares e até um carro sem motorista que já percorreu 800 mil quilômetros nos EUA sem bater ou atropelar alguém. E que, daqui a pouco, delas sairão células-tronco justapostas, que darão origem a órgãos humanos. Não me pergunte como.

Diante disso, só me resta acreditar que, não demora, esta impressora 3D será capaz não só de produzir, mas de transmitir uma pizza.

- a) De que trata o texto? Exemplifique com trechos do texto.
- b) Há alguma relação estrutural entre os dois textos de Castro? Exemplifique.
- c) Você percebe a intencionalidade do autor no texto?

d) Liste algumas características básicas dos dois textos, exemplificando com trechos, os seguintes elementos:

- fato;
- opinião;
- solução-avaliação.

e) Que palavra no texto dá a primeira pista sobre a opinião do autor a respeito das novas tecnologias?

ETAPA 04

O desafio de compreender as ideias alheias: as partes principais e secundárias de um artigo de opinião.

Texto 1:

A PARANÓIA DO CORPO

Em geral, a melhor maneira de resolver a insatisfação com o físico é cuidar da parte emocional.

Não é fácil parecer com Katie Holmes, a musa do seriado preferido dos teens, Dawson's Creek ou com os galãs musculosos do seriado *Malhação*. Mas os jovens bem que tentam. Nunca se cuidou tanto do corpo nessa faixa etária como hoje. A Runner, uma grande rede de academias de ginástica, com 23 000 alunos espalhados em nove unidades na cidade de São Paulo, viu o público adolescente crescer mais que o adulto nos últimos cinco anos. "Acho que a academia é para os jovens de hoje o que foi a discoteca para a geração dos anos 70", acredita José Otávio Marfará, sócio de outra academia paulistana, a Reebok Sports Club. "É o lugar de confraternização, de diversão."

É saudável preocupar-se com o físico. Na adolescência, no entanto, essa preocupação costuma ser excessiva. É a chamada paranoia do corpo. Alguns exemplos. Nunca houve uma oferta tão grande de produtos de beleza destinados a adolescentes. Hoje em dia é possível resolver a maior parte dos problemas de estrias, celulite e espinhas com a ajuda da ciência. Por isso, a tentação de exagerar nos medicamentos é grande. "A garota tem a mania de recorrer aos remédios que os amigos estão usando, e muitas vezes eles não são indicados para seu tipo de pele", diz a dermatologista Iara Yoshinaga, de São Paulo, que atende adolescentes em seu consultório. São cada vez mais frequentes os casos de meninas que procuram um cirurgião plástico em busca da solução de problemas que poderiam ser resolvidos facilmente com ginástica, cremes ou mesmo com o crescimento normal. Nunca houve também tantos casos de anorexia e bulimia. "Há dez anos essas doenças eram

consideradas raríssimas. Hoje constituem quase um caso de saúde pública”, avalia o psiquiatra Táki Cordás, da Universidade de São Paulo.

É claro que existem variedades de calvície, obesidade ou doenças de pele que realmente precisam de tratamento continuado. Na maioria das vezes, no entanto, a paranoia do corpo é apenas isso: paranoia. Para curá-la, a melhor maneira é tratar da mente. Nesse processo, a autoestima é fundamental. “É preciso fazer uma análise objetiva e descobrir seus pontos fortes. Todo mundo tem uma parte do corpo que acha mais bonita”, sugere a psicóloga paulista Ceres Alves de Araújo, especialista em crescimento. Um dia, o teen acorda e percebe que aqueles problemas físicos que pareciam insolúveis desapareceram como num passe de mágica. Em geral, não foi o corpo que mudou. Foi a cabeça. Quando começa a se aceitar e resolve as questões emocionais básicas, o adolescente dá o primeiro passo para se tornar um adulto.

CASTRO, Letícia de. Veja Jovens. Setembro/2001, p. 56.

01. A ideia CENTRAL do texto “A paranoia do corpo” é:

- (A) a preocupação do jovem com o físico.
- (B) as doenças raras que atacam os jovens.
- (C) os diversos produtos de beleza para jovens.
- (D) o uso exagerado de remédios pelos jovens.

02. Que partes do texto podem justificar sua resposta? Busque colocar as ideias em ordem decrescente de importância.

Texto 2:

Não nascemos sabendo

Nós, humanos e humanas, somos portadores de um “defeito” natural que acaba por se tornar nossa maior vantagem: não nascemos sabendo!

Por isso, do nascimento ao final da existência individual, aprendemos (e ensinamos) sem parar; o que caracteriza um ser humano é a capacidade de inventar, criar, inovar e isso é resultado do fato de não nascermos já prontos e acabados. Aprender sempre é o que mais impede que nos tornemos prisioneiros de situações que, por serem inéditas, não saberíamos enfrentar.

Aqueles entre nós que imaginarem que nada mais precisam aprender ou, pior ainda, não têm mais idade para aprender, estão-se enclausurando dentro de um limite que desumaniza e, ao mesmo tempo, torna frágil a principal habilidade humana: a audácia de escapar daquilo que parece não ter saída.

A educação é vigorosa quando dá sentido grupal às ações individuais, isto é, quando se coloca a serviço das finalidades e intenções de um grupo ou uma sociedade; uma educação que sirva apenas ao âmbito individual perde impulso na estruturação da vida coletiva, pois, afinal de contas, ser humano é ser junto, e aquilo que aprendemos e ensinamos tem de ter como meta principal tornar a comunidade na qual vivemos mais apta e fortalecida. [...]

Quem não estiver aberto a mudanças e comprometido com questões de novos aprendizados estará fadado ao insucesso profissional e pessoal. Vale sempre lembrar a frase do fictício detetive chinês Charlie Chan: “Mente humana é como paraquedas; funciona melhor aberta” [...].

Mario Sergio Cortella

Fonte: Disponível em: <<http://www.abrhba.com.br/artigos/naonascemossabendo.htm>>. Acesso em: 12 out. 2016.

03. A ideia central do texto de Mário Sérgio Cortella é:

(A) Que a característica do ser humano é a capacidade de inventar.

(B) Que o ser humano não nasce sabendo e que pode sempre aprender.

(C) Que o ser humano tem habilidade de aprender.

(D) Que o ser humano tem capacidade de repassar seu aprendizado à comunidade.

04. Que partes do texto podem justificar sua resposta? Busque colocar as ideias em ordem decrescente de importância.

ETAPA 05

Pensando em como defender um ponto de vista: O uso do argumento na leitura

1º e 2º Momentos:

USO DA ARGUMENTAÇÃO NA LEITURA

MEDEIROS, João Bosco; TOMASI, Carolina. **Como escrever textos: gêneros e sequências textuais**. São Paulo: Atlas, 2017. (adaptado)

Uma sequência textual argumentativa preocupa-se em explicar, analisar, classificar, avaliar a realidade do mundo. A argumentação está presente em qualquer seja o tipo de texto; há uma voz que se estabelece em contato com outra, manifestando um ponto de vista, buscando a adesão do interlocutor ou de um auditório às teses defendidas.

Em geral, apoiamo-nos em um raciocínio silogístico para persuadir o outro: premissa maior, premissa menor e conclusão. Ou, em outros termos:

1. TESE ANTERIOR
2. FATOS
3. INFERÊNCIAS e CONSTRUÇÃO DE ARGUMENTOS
4. CONCLUSÃO (nova tese)

No caso do artigo de opinião, o raciocínio do autor é classificado como **indutivo** (no qual o autor parte do particular para chegar a um conceito universal). Isto é, ele parte da observação dos fatos para construir argumentos e chegar a uma tese.

Lembre-se que a sequência textual argumentativa tem algumas características que lhe são fundamentais: são temáticas, ou seja, são predominantemente abstratas; não se ocupam de narrar um acontecimento nem de descrever um cenário, mas de oferecer análises, interpretações, avaliações. O texto não se organiza segundo uma cronologia temporal, mas com base nas relações lógicas: pertinência, causalidade, implicação, correspondência.

Outra característica das sequências argumentativas consiste em contrapor enunciados apoiando-se em operadores argumentativos (mas, embora). Nem sempre estes operadores estão explícitos na sequência argumentativa.

Essa sequência apresenta uma estrutura básica, ordenando os fatos, opiniões e pontos de vista da seguinte forma:

- a) Apresentação de um ponto de vista (posição);
- b) Explicitação das causas e razões da posição defendida (justificação/explicação);
- c) Aspectos particulares da posição (especificação), exemplificação (sustentação);
- d) Confirmação da posição defendida (conclusão), que pode ser considerada a “moral da história”, ou considerada como solução-avaliação da tese apresentada.

Para que o autor do texto possa organizar a tese e seus argumentos, ele se utiliza de um elemento-chave: o **tópico frasal**. Nele, é feita a apresentação de uma ideia principal em cada parágrafo, de maneira a sistematizar seu raciocínio a respeito do assunto tratado.

Melhor detalhando, o tópico frasal é uma sentença formada por um tópico e uma ideia-controle. O tópico é o tema do parágrafo; a ideia-controle, um aspecto do tema que é desenvolvido no parágrafo. O tópico dispõe de uma ideia principal, e uma ideia que estabelece o controle do tópico, encerrando, assim, de modo conciso e gera a ideia-núcleo do parágrafo.

Texto 01:

O namoro na adolescência

Um namoro, para acontecer de forma positiva, precisa de vários ingredientes: a começar pela família, que não seja muito rígida e atrasada nos seus valores, seja conversável e, ao mesmo tempo, tenha limites muito claros de comportamento. O adolescente precisa disto para se sentir seguro. O outro aspecto tem a ver com o próprio adolescente e suas condições internas, que determinarão suas necessidades e a própria escolha. São fatores inconscientes, que fazem com que a Mariazinha se encante com o jeito tímido do João e não dê pelota para o herói da turma, o Mário.

Aspectos situacionais, como a relação harmoniosa ou não entre os pais do adolescente, também influenciarão o seu namoro. Um relacionamento em que um dos parceiros vem de um lar em crise é, de saída, dose de leão para o outro, que passa a ser utilizado como anteparo de todas as dores e frustrações.

Geralmente, esta carga é demais para o outro parceiro, que também enfrenta suas crises pelas próprias condições de adolescente. Entrar em contato com a outra pessoa, senti-la, ouvi-la, depender dela afetivamente e, ao mesmo tempo, não massacrá-la de exigências, e não ter medo de se entregar, é tarefa difícil em qualquer idade. Mas é assim que começa este aprendizado de relacionar-se afetivamente e que vai durar a vida toda.

SUPLICY, Marta. *A condição da mulher*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

- a) Seria possível a família servir sempre de suporte às frustrações sentimentais que temos?
- b) Que fatores consideram importantes para a superação desses “traumas”? E poderiam ser considerados assim?
- c) O que seria necessário para se confirmar o ponto de vista da autora?
- d) Com quem o autor do texto “conversa” no primeiro parágrafo do texto?
- e) A “conversa” assume uma perspectiva de concordância ou discordância?

3º Momento:

Ler e crescer

Com a inacreditável capacidade humana de ter ideias, sonhar, imaginar, observar, descobrir, constatar, enfim, refletir sobre o mundo e com isso ir crescendo, a produção textual vem se ampliando ao longo da história. As conquistas tecnológicas e a democratização da educação trazem a esse acervo uma multiplicação exponencial, que começa a afligir homens e mulheres de várias formas. Com a angústia do excesso. A inquietação com os limites da leitura. A sensação de hoje ser impossível abarcar a totalidade do conhecimento e da experiência (ingênuo sonho de outras épocas). A preocupação com a abundância da produção e a impossibilidade de seu consumo total por meio de um indivíduo. O medo da perda. A aflição de se querer hierarquizar ou organizar esse material. Enfim, constatamos que a leitura cresceu, e cresceu demais.

Ao mesmo tempo, ainda falta muito para quanto queremos e necessitamos que ela cresça. Precisa crescer muito mais. Assim, multiplicamos campanhas de leitura e projetos de fomento do livro. Mas sabemos que, com todo o crescimento, jamais a

leitura conseguirá acompanhar a expansão incontrolável e necessariamente caótica da produção dos textos, que se multiplicam ainda mais, numa infinidade de meios novos. Muda-se então o foco dos estudiosos, abandona-se o exame dos textos e da literatura, criam-se os especialistas em leitura, multiplicam-se as reflexões sobre livros e leitura, numa tentativa de ao menos entendermos o que se passa, já que é um mecanismo que recusa qualquer forma de domínio e nos fugiu ao controle completamente.

Falar em domínio e controle a propósito da inquietação que assalta quem pensa nessas questões equivale a lembrar um aspecto indissociável da cultura escrita, e nem sempre trazido com clareza a consciência: o poder.

Ler e escrever é sempre deter alguma forma de poder. Mesmo que nem sempre ele se exerça sob a forma do poder de mandar nos outros ou de fazer melhor e ganhar mais dinheiro (por ter mais informação e conhecer mais), ou sob a forma de guardar como um tesouro a semente do futuro ou a palavra sagrada como nos mosteiros medievais ou em confrarias religiosas, seitas secretas, confrarias de todo tipo. De qualquer forma, é uma caixinha dentro da outra: o poder de compreender o texto suficientemente para perceber que nele há várias outras possibilidades de compreensão sempre significou o tremendo poder de crescer e expandir os limites individuais do humano.

Constatar que dominar a leitura é se apropriar de alguma forma de poder está na base de duas atitudes antagônicas dos tempos modernos. Uma, autoritária, tenta impedir que a leitura se espalhe por todos, para que se tenha de compartilhar o poder. Outra, democrática, defende a expansão da leitura para que todos tenham acesso a essa parcela de poder.

Do jeito que a alfabetização está conseguindo aumentar o número de leitores, paralelamente à expansão da produção editorial que está oferecendo material escrito em quantidades jamais imaginadas antes, e ainda com o advento de meios tecnológicos que eliminam as barreiras entre produção e consumo do material escrito, tudo levaria a crer que essa questão está sendo resolvida. Será? Na verdade, creia que ela se abre sobre outras questões. Que tipo de alfabetização é esse, a que tipo de leitura tem levado, com que tipo de utilidade social?

ANA MARIA MACHADO. Palestra proferida pela autora na XIII Feira Internacional do Livro em Havana, Cuba, em fevereiro de 2004.

Fonte: MACHADO, Ana Maria. Ler e crescer. IN: CEREJA, William; CLETO, Ciley; MAGALHÃES, Thereza C. **Interpretação de textos** – Construindo competências e habilidades em leitura. 2. ed. São Paulo: Atual, 2012. p. 266-267.

01. Segundo o texto “Ler e crescer”, as atitudes autoritárias e democráticas em relação à leitura possuem um pressuposto comum.

Esse pressuposto está sintetizado em:

- (A) o reconhecimento de que a leitura se associa ao poder.
- (B) a percepção de que a leitura se expande com o tempo.
- (C) a expectativa de que a leitura se popularize na sociedade.
- (D) a necessidade de que a leitura se identifique com a tecnologia.

02. *Enfim, constatamos que a leitura cresceu, e cresceu demais.*

Ao mesmo tempo, ainda falta muito tempo para quanto queremos e necessitamos que ela cresça. Precisa crescer muito mais. (parágrafos 1 - final e 2 – início).

Ao afirmar que a leitura cresceu, mas ainda precisa crescer mais, Ana Maria Machado mostra seu ponto de vista. Esse ponto de vista se relaciona com a seguinte constatação:

- (A) Os novos meios tecnológicos não aproximaram de imediato os leitores.
- (B) A ampliação da produção textual não alterou o número de alfabetizados.
- (C) A eliminação de barreiras não representou de verdade uma conscientização.
- (D) O aumento de quantidade não se verificou do mesmo modo na qualidade.

03. O que seria necessário para se confirmar o ponto de vista da autora?

04. Com quem o autor do texto “conversa” no primeiro parágrafo do texto?

05. A “conversa” assume uma perspectiva de concordância ou discordância?

ETAPA 06

Começando a entender os subentendidos e os não ditos: inferindo as possíveis significações da palavra no texto

1º e 2º Momentos:

COMO FAZER INFERÊNCIAS

MANSUR, Alexandra, PACHECO, Beatriz. **Leitura – Um jogo de estratégias**. Rio de Janeiro: Folio Digital, 2016. p. 57 (adaptado)

Ao ler um texto, nem sempre se tem todos os fatos ou significações de palavras apresentados de forma explícita, isto é, de forma clara e direta.

O que o bom leitor faz para descobrir uma informação não declarada?

Um dos meios mais eficazes é fazer inferência. Inferência é um tipo de suposição feita por meio da interação entre o que o leitor lê e o que ele já sabe. Esse processo ocorre a partir da interação de dados do texto com o conhecimento prévio do leitor. Perguntas como “O que sei sobre isso?” ou “Como meu conhecimento se relaciona com o que está escrito?” ajudam o leitor a realizar as inferências.

O mesmo o leitor deve fazer para “descobrir” a significação de uma palavra ou expressão em um artigo de opinião. É importante perceber que as significações variam de acordo com a intencionalidade e a situacionalidade do autor com relação ao que produziu.

Observações importantes:

- 1) INTENCIONALIDADE: diz respeito aos objetivos dos produtores do texto de construir uma unidade de significação coerente e coesa, capaz de alcançar o objetivo que se tem em vista. Esse objetivo determinará como será o texto.
- 2) SITUACIONALIDADE: diz respeito ao contexto, tempo, local, situações de formalidade e informalidade. Diz respeito aos fatores que tornam um texto apropriado a uma situação atual ou passada, à pertinência e à relevância do texto no contexto.

Texto 01:**Exóticos, pequenos e viciantes**

Moisés Viana

Ao caminharmos pela cidade, nas alamedas e nas praças é frequente vermos pessoas falando ao celular, gente dirigindo com uma das mãos, pessoas apertando botões e até tirando fotos com seus aparelhos digitais. Até ouvimos os toques polifônicos diversificados e altos que se confundem com as buzinas e os sons urbanos mais comuns.

O que me chama a atenção são os tamanhos, os formatos e as múltiplas funções dessas coisas que também são úteis, quando não passam de meros badulaques *teens*.

Os celulares estão cada vez mais viciosos, uma coqueluche. Já fazendo analogia com a peste, os celulares estão se tornando uma febre, [...] bem como outros aparelhos pequenos, úteis e viciantes. [...] Tem gente que não vive sem o celular! Não fica sem aquela olhadinha, telefonema ou mensagem instantânea, uma mania mesmo.

Interessante, uma vez, um amigo meu jornalista disse que os celulares podem ser próteses. Bem como outro objeto, *status* ou droga podem ser próteses. Pode haver gente que não têm amigos, mas tem o melhor celular, o mais moderno, uma prótese para a vida.

Pode ser que haja gente que não seja feliz, mas tenha uma casa boa, o carro do ano, o poder, a fama e muito dinheiro, tem próteses.

Tudo que tenta substituir o natural, o simples da vida, será prótese de uma pessoa. Aqui, entendo natural como a busca da realização, da felicidade, do bem-estar que se constrói pela simplicidade, pelo prazer de viver. Viver incluído no mundo digital e moderno é legal, mas é preciso manter o senso crítico de que as coisas podem ser pequenas, úteis e viciantes.

Disponível em: <<http://bloggerdaelane.blogspot.com.br/2013/10/exercicio-com-d3-inferir-o-sentido-de.html>>. Acesso em: 2 set. 2016. (Fragmento)

- a) O que é possível visualizar, de forma superficial, com relação aos dois textos?
- b) Qual poderia ser o tema do artigo de Moisés Viana? O que justifica sua resposta?

c) O trecho "... é preciso manter o senso crítico de que as coisas podem ser **pequenas, úteis e viciantes**." O que isso quer dizer? A que elemento do texto faz referência?

Vamos analisar cada assertiva para verificar:

- a) a importância dos celulares na vida moderna.
- b) a inferioridade dos aparelhos celulares.
- c) a tecnologia presente nos aparelhos celulares.
- d) uma crítica ao uso do celular e seus malefícios.
- e) uma relação entre o tamanho do celular e o vício.

d) Localize o trecho "Os celulares estão cada vez mais viciosos, uma coqueluche".

O que poderia, neste caso, significar a palavra "coqueluche"? O que proporcionou a associação dessa palavra ao contexto?

e) Que outra palavra poderia substituir "coqueluche", sem que se perca o sentido do texto?

3º Momento:

EDUCAÇÃO DE HOJE ADIA O FIM DA ADOLESCÊNCIA

Rosely Sayão

Há pouco tempo recebi uma mensagem que me provocou uma boa reflexão. O interessante é que não foi o conteúdo dela que fisgou minha atenção, e sim sua primeira linha, em que os remetentes se identificavam. Para ser clara, vou reproduzi-la: "Somos dois adolescentes, com 21 e 23 anos...".

Minha primeira reação foi sorrir: agora, os jovens acreditam que a adolescência se estende até, pelo menos, aos 23 anos?! Mas, em seguida, eu me dei conta do mais importante dessa história: que a criança pode ser criança quando é tratada como tal, e o mesmo acontece com o adolescente. Os dois jovens adultos se veem como adolescentes, porque, de alguma maneira, contribuímos para tanto.

A adolescência tinha época certa para começar até um tempo atrás, ou seja, com a puberdade, época das grandes mudanças físicas. E terminar também: era quando o adolescente, finalmente, assumia total responsabilidade sobre sua vida e tornava-se adulto. Agora, as crianças já começam a se comportar e a se sentir como

adolescentes muito tempo antes da puberdade se manifestar e, pelo jeito, continuam se comportando e vivendo assim por muito mais tempo. Qual é a parcela de responsabilidade dos adultos e educadores?

Fonte: Texto disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/equilibrio/eq2504200209.htm>>. Acesso em: 10 out. 2016. Adaptado.

No primeiro parágrafo, a palavra “fisgou” tem sentido de

- a) levou.
- b) indicou.
- c) chamou.
- d) identificou.

ETAPA 07

Conectando ideias através de palavras

SIGNIFICADO DOS ARTICULADORES TEXTUAIS NA LEITURA

MEDEIROS, João Bosco; TOMASI, Carolina. **Como escrever textos: gêneros e sequências textuais**. São Paulo: Atlas, 2017. (adaptado)

Para que seja possível perceber a correlação entre os parágrafos, orações e períodos, faz-se necessária a utilização dos chamados **articuladores textuais e operadores discursivo-argumentativos**, responsáveis pela estruturação do texto, bem como pela orientação argumentativa.

A realização bem-sucedida de um texto conta com articuladores entre orações, períodos, parágrafos, chamados articuladores textuais e operadores discursivo-argumentativos. Eles são responsáveis pela estruturação do texto, bem como pela orientação argumentativa.

Entre os articuladores textuais discursivo-argumentativos, salientam-se os que estabelecem (cf. KOCH; ELIAS, 2016, p. 124-150; cf. também PARREIRA In: TRAVAGLIA; FINOTTI; MESQUISTA, 2008, p. 278-282):

1. Relações lógico-semânticas: têm por função apontar o tipo de relação que o enunciador estabelece em relação ao conteúdo das proposições. São articuladores de tipo os que apresentam:

- a) **Relação de condicionalidade:** se, salvo se, contanto que, a menos que *etc.*
- b) **Relação de causalidade:** porque, visto que, dado que, uma vez que, já que *etc.*
- c) **Relação de finalidade:** para que, a fim de que.
- d) **Relação de disjunção:** *ou* [com valor inclusivo: ou um ou outro, ou ambos; os elementos podem ser somados; com valor exclusivo: nesse caso, um ou outro, mas não ambos, isto é, os elementos excluem-se]
- e) **Relação de temporalidade:** quando, assim que, logo que, antes que, enquanto, à medida que *etc.*
- f) **Relação de conformidade:** conforme, segundo, consoante *etc.*

2. Relações discursivo-argumentativas: estruturam os enunciados por meio de encadeamentos sucessivos. Eles podem ser:

- a) De soma, adição:** e, também, não só... mas também, além disso, ainda, nem; entre esses operadores, salientam-se os que assinalam o argumento mais forte ou mais fraco: mesmo, até, e até, até mesmo, inclusive, pelo menos, ao menos, até porque.
- b) Disjunção, oposição:** mas, porém, contudo, todavia, embora, apesar de que, ainda que.
- c) Explicação:** pois, porque.
- d) Conclusão:** portanto, logo, por isso, por conseguinte, consequentemente.
- e) Comparação:** mais do que, menos do que.
- f) Especificação:** por exemplo, como.
- g) Correção ou redefinição:** isto é, ou seja, ou melhor.

3. Organização textual: por um lado, por outro, de um lado, de outro, primeiro, segundo, primeiramente, em segundo lugar, depois, em seguida, enfim, às vezes, outras vezes, por último.

4. Metadiscursivos:

- a) Modalizadores, que estabelecem uma avaliação sobre o que foi dito:** absolutamente, certamente, curiosamente, efetivamente, especialmente, evidentemente, exatamente, excessivamente, exclusivamente, finalmente, forçosamente, frequentemente, habitualmente, igualmente, incontestavelmente, indiscutivelmente, infelizmente, inegavelmente, justamente, lamentavelmente, logicamente, naturalmente, novamente, obviamente, principalmente, realmente, recentemente, seguramente, simplesmente, suficientemente, verdadeiramente, na verdade.
- b) Delimitadores de domínio:** geograficamente, biologicamente, regionalmente, em termos esportivos, do ponto de vista econômico, sintaticamente. *Exemplo:* Distingue-se sintaticamente do restante da frase o tópico sobre o qual se vai discorrer, magnificando, assim, sua função (FIORIN, 2016, p. 28).
- c) Orientados para a formulação textual:** em primeiro lugar, em segundo lugar, em suma, em resumo, concluindo, com relação a, no que diz respeito a, relativamente a, a respeito de, no que tange a, com referência a, fazendo um parêntese, retomando o assunto, voltando ao problema.

Exemplo: Sob essa perspectiva, este capítulo enfoca as práticas discursivas [...] no contexto universitário norte-americano, nas áreas de linguística, química e economia, sob uma perspectiva que se situa entre duas visões confluentes da linguagem [...]. A **primeira**, socioconstrutivista, poderia ser definida por sua ênfase na construção do sujeito como resultado de forças e relações que se estabelecem na comunidade em que se insere. Nesse sentido, o texto acadêmico é construído como reflexo de normas e convenções, valores e práticas sócio-historicamente produzidos por um grupo de pessoas que se definem, entre outras coisas, por suas práticas discursivas. [...] Na **segunda**, sociointeracionista, a ênfase está nas trocas simbólicas da comunicação em tempo real num dado evento discursivo (MOTTA- ROTH In: MEURER; MOTTA-ROTH, 2002, p. 78-79). [destaque nosso].

01. Indique qual dos organizadores textuais abaixo poderiam ser os mais adequados para cada lacuna do texto:

portanto além disso também pois

A habitação é um dos grandes problemas dos centros urbanos. Não é preciso andar muito por uma cidade como São Paulo para que vejamos favelas precárias e pessoas dormindo na rua ou embaixo de pontes e viadutos. A melhor solução para esse problema é a construção de prédios populares de apartamentos, **pois** os edifícios custam menos do que as casas e possibilitam que um número maior de pessoas possa morar num mesmo terreno. **Além disso**, com a construção de prédios, há uma economia na instalação de redes de esgoto e de luz e os gastos podem ser divididos. É preciso considerar **também** que edifícios possibilitam mais segurança por um preço menor, pois os gastos podem ser divididos por todos os moradores. **Portanto**, ainda que alguns arquitetos defendam a construção de casas populares, a forma mais econômica de resolver o problema da moradia é a construção de prédios de apartamentos.

02. Neste segundo texto, o aluno deve colocar os parágrafos em ordem, pensando na lógica GERAL – PARTICULAR e, depois, utilize os organizadores de acordo com a sua lógica.

Assim

Finalmente

Em segundo lugar

Em primeiro lugar

O problema da falta de moradia dos grandes centros urbanos não pode ser resolvido com a construção de mais prédios.

Finalmente, um grande número de pessoas morando em um mesmo local acarreta uma necessidade maior de transportes, o que contribui para piorar o trânsito de veículos na cidade. (3)

Assim, o problema de habitação que as grandes cidades possuem deve ser resolvido com a construção de casas populares, e não com o aumento do número de edifícios. (4)

Em segundo lugar, porque um grande número de edifícios impede que os raios de sol iluminem as casas das pessoas, o que não faz bem para a saúde, além de aumentar o consumo de energia elétrica, que o país tem de economizar. (2)

Em primeiro lugar, porque a existência de muitos prédios dificulta a dispersão dos poluentes do ar que, nas cidades grandes, já estão presentes em grandes quantidades. (1)

A ideia é que o aluno perceba que cada organizador tem uma função diversa, as quais deverão listar suas percepções de forma escrita.

ATIVIDADE PÓS-INTERVENÇÃO**TEXTO 01:****Viver mais e melhor**

A tecnologia está aí, cada vez mais presente e mais influente em nossas vidas. Celulares, computadores de mão, notebooks, aviões e mais uma infinidade de avanços que surgem a cada dia tornam a nossa existência muito mais prática e confortável.

O problema é que não se pode ter tudo. Temos o celular, e perdemos por causa dele boa parte da nossa privacidade; colocamos nossa vida inteira nos nossos computadores de mão, e enlouquecemos quando eles quebram ou são roubados; andamos para lá e para cá com nossos moderníssimos notebooks, e com isso trabalhamos mais do que nunca e abreviamos nossos momentos de lazer [...].

Não há a menor dúvida de que a tecnologia tornou as distâncias mais curtas, assim como nos deu muito mais tempo. Hoje resolvemos todos os problemas de trabalho dentro das nossas casas, sem precisarmos ir ao escritório. Basta ligar o celular, abrir o notebook e pronto, tudo resolvido. Mas será que vale a pena transformarmos nossas casas em escritórios? Será que é esse o objetivo de toda essa tecnologia? Para que ganhamos mais tempo? Para gastá-lo com mais trabalho?

A tecnologia nos dá a oportunidade de vivermos mais e melhor. Se soubermos usá-la a nosso favor, ela só contribuirá para a nossa qualidade de vida. O que não podemos é tornarmo-nos escravos dela. Vamos nos dar ao luxo de desligar os celulares nos finais de semana, de engavetarmos notebooks e computadores de mão fora do expediente de trabalho [...].

A tecnologia é nossa amiga e parceira. Sabendo usá-la, viveremos muitos anos, o suficiente para ver outros avanços tecnológicos que nem sequer imaginamos e que tornarão a nossa vida cada vez mais longa.

PIMENTEL, Carlos. Redação descomplicada. São Paulo: Saraiva, 2008.

1. Coloque **O** para opinião e **F** para fato e, em seguida, identifique a sequência correta:

(D14)

I. (O) “Hoje resolvemos todos os problemas de trabalho dentro das nossas casas...”

II. (O) “A tecnologia nos dá a oportunidade de vivermos mais e melhor.”

III. (O) “A tecnologia é nossa amiga e parceira.”

IV. (F) “A tecnologia está aí, cada vez mais presente e mais influente em nossas vidas”.

V. (F) “O problema é que não se pode ter tudo.”

VI. (O) “O que não podemos é tornarmo-nos escravos dela.”

VII. (F) “... a tecnologia tornou as distâncias mais curtas...”

(A) O – O – O – F – O – O – F

(B) O – O – O – F – F – F – F

(C) O – O – O – F – F – O – F

(D) O – O – O – O – F – F – F

2. No fragmento “Mas será que vale a pena transformarmos nossas casas em escritórios?”, a palavra MAS pode ser substituída por: (D15)

(A) Por que – as palavras estabelecem relação de concordância.

(B) Assim – as palavras estabelecem relação conclusiva.

(C) Porque – as palavras estabelecem relação conclusiva.

(D) Contudo – as palavras estabelecem relação adversativa.

TEXTO 02:**História em esmolas**

Quando aqui chegaram, os portugueses traziam bugigangas para oferecer aos índios. Desde então, a história do Brasil é uma história de esmolas dos poderosos para os humildes. Ao mesmo tempo em que matavam os índios, os colonizadores distribuíam esmolas para eles.

A independência também foi uma esmola: no lugar de um presidente brasileiro, eleito por nosso povo, tivemos um imperador, filho do rei da metrópole. A libertação dos escravos foi incompleta como uma esmola: não distribuíram as terras, não colocaram seus filhos na escola. Deram-lhes uma esmola de liberdade.

Nossa república foi proclamada, mas de um modo insuficiente, como uma esmola. Foi proclamada, não constituída. Para proclamá-la, bastou um marechal, em cima de um cavalo, com sua espada, em um dia de novembro no Rio de Janeiro, mas para construí-la são necessários milhões de professores, em dezenas de milhares de escolas espalhadas por todo o território, durante muitas décadas.

BUARQUE, Cristovam. *Os instrangeiros: a aventura da opinião na fronteira dos séculos*. Rio de Janeiro: Garamond, 2002. (Fragmento)

3. O fragmento que contém a principal informação desse texto é: (D9)

(A) “Quando aqui chegaram, os portugueses traziam bugigangas para os índios”.

(B) “... a história do Brasil é uma história de esmolas dos poderosos para os humildes”.

(C) “... no lugar de um presidente brasileiro, eleito por nosso povo, tivemos um imperador,...”.

(D) “Nossa república foi proclamada, mas de um modo insuficiente, como uma esmola”.

4. Segundo o texto, a expressão “bugigangas” está relacionada a: (D3)

(A) aos presentes entregues pelos índios aos colonizadores.

(B) às esmolas que os índios pediam.

(C) às histórias sobre a colonização portuguesa.

(D) às joias e pedras preciosas entregues aos índios como instrumentos de pacificação.

5. Indique a alternativa que apresenta um argumento contra a colonização portuguesa:

(D8)

(A) “Nossa república foi proclamada, mas de um modo insuficiente, como uma esmola.”

(B) “...a história do Brasil é uma história de esmolas dos poderosos para os humildes.”

(C) “Ao mesmo tempo em que matavam os índios, os colonizadores distribuíam esmolas para eles.”

(D) “...não distribuíram as terras, não colocaram seus filhos na escola...”

Texto 03

O que você quer fazer mais tarde?

Seu futuro profissional, _____ os seus estudos, são assuntos seus. Por isso, cabe a você encontrar seu próprio caminho. Talvez ele seja diferente do caminho planejado por seus pais.

_____ não se culpe se você estiver desorientado, ou se estiver se sentindo completamente bloqueado.

_____ começar? Em que profissão? É de deixar tonto!

Pode ser, _____, que você não esteja preparado para fazer uma escolha profissional. Seria preciso parar um pouco para refletir sobre as diversas possibilidades. O problema é que você tem de escolher já e definitivamente: humanas ou exatas? Inglês ou francês?

_____, explique a eles as suas aspirações.

AUDECERT, Maria José. **A vida em família**. São Paulo: Scipione, 1994 (Adaptação).

6) Qual o assunto do texto?

7) Leia o texto, organize seus parágrafos empregando corretamente os organizadores e explicando qual a relação que cada um pretende expor.

Por onde

Mas

no entanto

assim como

Nesse caso

APÊNDICE C - CARACTERÍSTICAS COMPORTAMENTAIS E LEITURA COMPREENSIVA

Aluno _____

Data: ____/____/____

	SIM	NÃO
ALUNO COMO LEITOR		
1. Lê textos de quaisquer tipologias/gêneros		
2. Lê outros materiais		
3. Escolhe espontaneamente ler em seu tempo livre		
4. Comenta leituras com colegas ou com o professor/pesquisador		
5. Sua leitura oral é fluente e expressiva		
6. Ouve, com interesse, artigos, poemas e outros textos poéticos		
7. É capaz de recontar histórias ouvidas/lidas		
8. Mostra boa compreensão da informação lida/ouvida		
9. Retém informação de várias fontes, boa evocação, quer imediata, quer remota.		

	Reconheceu		Lembrou	
COMPREENSÃO	Sim	Não	Sim	Não
1) detalhes				
2) as ideias principais				
3) ações em sequência				
4) relações de causa e efeito				
5) traços dos personagens do texto				
1) interpreta aspectos objetivos do texto				
2) interpreta aspectos subjetivos do texto				
3) estabelece relações entre os aspectos do texto e outras sequências				
4) tem autonomia na interpretação				

Observações:

Salvador, ____ de _____ de 2017.

Professor avaliador

APÊNDICE D - OBSERVAÇÃO DE LEITURA

Aluno _____

Data: ____/____/____

CARACTERÍSTICAS DA LEITURA	FREQUENCIA DE APRESENTAÇÃO		
	nunca	às vezes	sempre
1. Fluência			
Lê palavra por palavra			
Lê sem inflexão			
Ignora a pontuação			
Fraseia com deficiência			
Apresenta dúvidas e vacilações			
Repete palavras conhecidas			
Lê devagar			
Lê de forma rápida			
Perde o lugar que está lendo			
2. Reconhecimento de palavras	nunca	às vezes	sempre
Tem dificuldade de reconhecer palavras comuns a 1ª vista			
Comete erro em palavras comuns			
Decodifica com dificuldades palavras desconhecidas			
Acrescenta palavras			
Salta linhas			
Substitui palavras por outras conhecidas ou inventadas			
Inverte sílabas ou palavras			
3. Diante de palavras desconhecidas	nunca	às vezes	sempre
Tenta sonorizá-las som por som			
Tenta sonorizá-las sílabas por sílabas			
Não faz o reconhecimento pela forma, extensão ou configuração			
Falta-lhe flexibilidade para usar chaves fônicas ou estruturais			
4. Utilização do contexto	nunca	às vezes	sempre
Advinha excessivamente a partir do contexto			
Não utiliza o contexto como chave de reconhecimento			
Substitui palavras de aparência semelhante, mas com significado diferente			
Comete divergências que alteram o significado			
Comete divergências que produzem disparates			
5. Uso da voz	nunca	às vezes	sempre
Enuncia com dificuldade			
Omite o final das palavras			
Substitui os sons			
Gagueja ao ler			
Lê com atropelo			
A voz parece nervosa ou tensa			
O volume de voz é muito alto			
O volume de voz é demasiado baixo			
O volume de voz é desagradável			
Emprega certa cadência ao ler			
6. Hábitos de postura	nunca	às vezes	sempre
Segura o texto mais perto			
Move a cabeça ao longo da linha			
Mantém postura corporal inadequada durante a leitura			
Segue linha com dedo ou com régua			
Move o livro sem necessidade			
Dá mostras de excessivo cansaço ao ler			
Esfrega os olhos ou enxuga lágrimas			

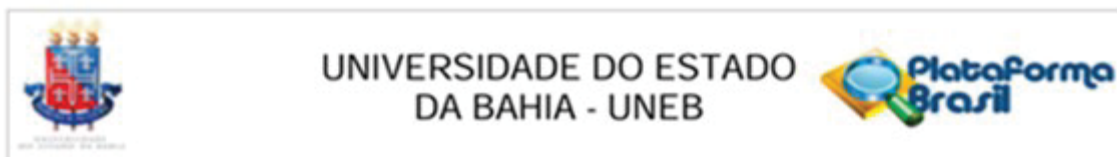
Observações:

Salvador, _____ de _____ de 2017.

Professor avaliador

ANEXOS

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O PROCESSO DE COMPREENSÃO LEITORA E A DEFICIÊNCIA VISUAL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS À LUZ DA MATRIZ DE REFERÊNCIA SAEB PARA A LÍNGUA PORTUGUESA

Pesquisador: Adriana da Paixão Santos

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 67486517.8.0000.0057

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Patrocinador Principal: FUND COORD DE APERFEICOAMENTO DE PESSOAL DE NIVEL SUP

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.102.371

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de pesquisa Vinculado ao Mestrado Profissional em Letras do Departamento de Ciências Humanas, Campus V/Santo Antonio de Jesus - Bahia.

O estudo é qualitativo de intervenção pedagógica para verificar se há dificuldades de coesão e coerência no entendimento de textos argumentativos e propor melhorias no desempenho escolar dos discentes com baixa visão e cegos, atendidos no Serviço de Apoio Pedagógico do Centro de Apoio Pedagógico ao deficiente Visual – CAP. Utilizará também as fichas e prontuários dos alunos para correlacionar as dificuldades de aprendizagem com o nível da deficiência.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Levar os alunos com deficiência visual a organizar estratégias de leitura que se utilizem de mecanismos de coesão e coerência necessários à compreensão textual de um artigo de opinião.

Objetivo Secundário:

a) inferir o sentido de uma palavra ou expressão; b) distinguir um fato de uma opinião relativa a esse fato; c) estabelecer relações lógico-discursivas presentes no artigo de opinião, marcadas por

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

Bairro: Cabula

CEP: 41.195-001

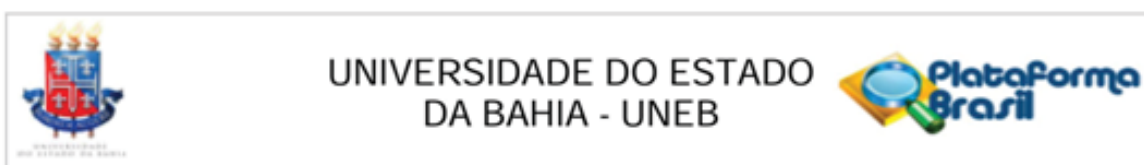
UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 2.102.371

conjunções, advérbios, etc.; d) estabelecer relações entre a tese apresentada em um artigo de opinião e os argumentos oferecidos para sustenta-la; e) diferenciar as partes principais das secundárias de um artigo de opinião.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Vale à informação que o risco mencionado na Plataforma Brasil se enquadra intimamente com a vulnerabilidade, trazendo uma perspectiva de ação nas outras áreas inerentes a vida do ser humano, incluindo a possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano, em qualquer pesquisa e dela decorrente.

Tendo como parâmetro o registrado no formulário de informações básicas da Plataforma Brasil e no TCLE, a pesquisadora tem ciência dos possíveis riscos e suas formas de minimização.

Benefícios:

Segundo a normativa o benéfico de uma pesquisa deve contribuir para a melhoria da atividade estudada de alguma forma, sendo diretamente ao participante da pesquisa ou indiretamente propondo melhorias nos processos que envolvem a formação da atividade.

A pesquisadora informa os possíveis benefícios diretos com a melhoria do desempenho dos discentes do CAP/Salvador.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é importante para o desenvolvimento do Ensino-aprendizagem no CAP/Salvador. Está escrita de forma clara, com detalhes metodológicos que elucidam as dúvidas da técnica de aplicação muito bem estruturada com a pedagógica especializada para atender aos participantes com disfunções visuais, a exemplo de adaptações de leitura ampliada em BRAILLE e áudio-descrição.

Critério de inclusão e exclusão: Informado dentro da eticidade e sugerimos à pesquisadora a possibilidade de estender o estudo/intervenção aos alunos que queiram participar, no sentido de não causar o sentimento de exclusão e também estender o benefício.

O orçamento: Foi informado e condiz com os aspectos da pesquisa.

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

Bairro: Cabula

CEP: 41.195-001

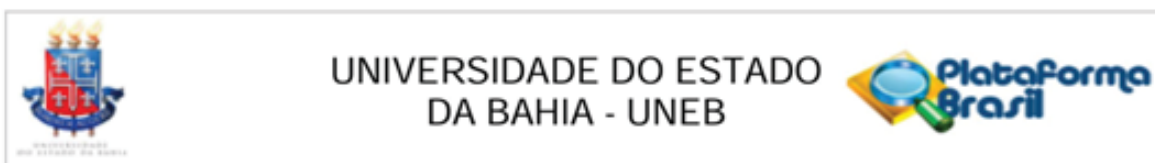
UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 2.102.371

O cronograma: Encontra-se registrado e os prazos condizem com a proposta.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Na perspectiva da normativa, conforme segue:

- 1 – Termo de compromisso do pesquisador responsável: Em conformidade com a normativa;
- 2 – Termo de confidencialidade: Em conformidade;
- 3 – A autorização institucional da proponente: Em conformidade;
- 4 – A autorização da instituição coparticipante: Em conformidade;
- 5 - Folha de rosto: Em conformidade;
- 6 – Modelo do TCLE: Em conformidade;
- 7 - Termo de Concessão: Em conformidade;
- 8 - Termo de compromisso para coleta de dados em arquivos: Ausente e deve ser anexado junto com o relatório da pesquisa;
- 9 – Declaração de concordância com o desenvolvimento do projeto de pesquisa: Em conformidade.

Recomendações:

Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamento dos relatórios parcial e/ou final. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos participantes, respeitando os princípios da autonomia, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade.

Considerações Finais a critério do CEP:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

Bairro: Cabula

CEP: 41.195-001

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer: 2.102.371

contar da data de aprovação do projeto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_787721.pdf	21/04/2017 08:43:43		Aceito
Orçamento	orcamento_adriana.pdf	21/04/2017 08:42:43	Adriana da Paixão Santos	Aceito
Cronograma	cronogramas_adriana.pdf	21/04/2017 08:42:24	Adriana da Paixão Santos	Aceito
Outros	termocompromissopesquisador_adriana.pdf	21/04/2017 08:35:53	Adriana da Paixão Santos	Aceito
Outros	termoconcordancia_adriana.pdf	21/04/2017 08:32:20	Adriana da Paixão Santos	Aceito
Outros	termoconcessao_adriana.pdf	21/04/2017 08:31:27	Adriana da Paixão Santos	Aceito
Outros	termoconfidencialidade_adriana.pdf	21/04/2017 08:30:50	Adriana da Paixão Santos	Aceito
Outros	autcoparticipante_adriana.pdf	21/04/2017 08:27:13	Adriana da Paixão Santos	Aceito
Outros	autproponente_adriana.pdf	21/04/2017 08:26:15	Adriana da Paixão Santos	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle_adriana.pdf	21/04/2017 08:23:51	Adriana da Paixão Santos	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	texto_final.pdf	21/04/2017 08:22:28	Adriana da Paixão Santos	Aceito
Brochura Pesquisa	texto_pesquisa.pdf	21/04/2017 08:21:49	Adriana da Paixão Santos	Aceito
Folha de Rosto	folharosto_adriana.pdf	21/04/2017 08:20:01	Adriana da Paixão Santos	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

Bairro: Cabula

CEP: 41.195-001

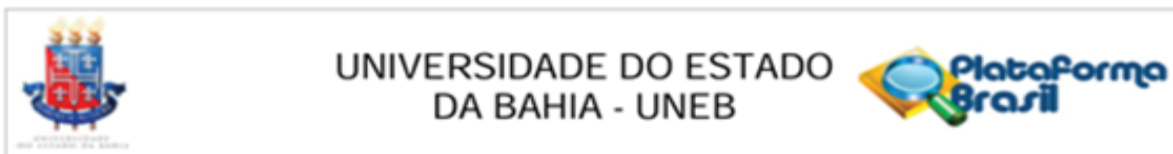
UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 2.102.371

SALVADOR, 06 de Junho de 2017

Assinado por:
Aderval Nascimento Brito
(Coordenador)

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
Bairro: Cabula **CEP:** 41.195-001
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3117-2399 **Fax:** (71)3117-2399 **E-mail:** cepuneb@uneb.br